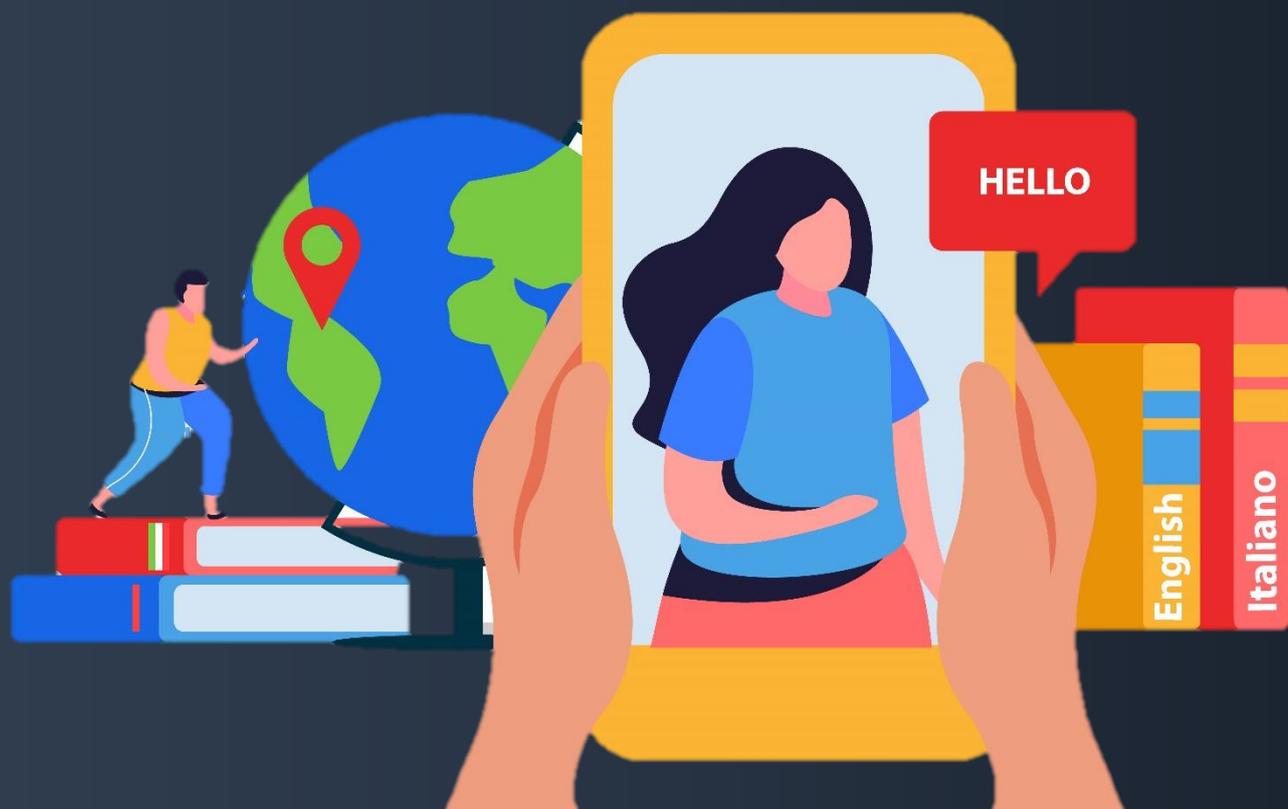


ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

Inclusão, Docência e Tecnologias

Organizadora
Resiane Paula da Silveira



Volume
7
2022


Editora
UNIESMERO

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

Inclusão, Docência e Tecnologias

Organizadora
Resiane Paula da Silveira



Volume
7
2022


Editora
UNIESMERO

2022 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editores 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 7 / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2022. 221 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84599-34-5
DOI: 10.5281/zenodo.6394829

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-7.html>



AUTORES

ANNA CAROLINNE MACÊDO DA SILVA
DIANA PAULA SALOMÃO DE FREITAS
ELENA MARIA BILLIG MELLO
ELISA DOS SANTOS VANTI
ERIKA BRENDA MONTEIRO XAVIER
GLAUCIENE DUTRA SILVA
HELENARA PLASZEWSKI
IVO JOSÉ BOTH
JANAINA SILVANA SOBZINSKI MORETTI
KAREN THAYANE GRANGEIRO FARIAS
LAIANE OLIVEIRA LIMA SOARES
LAURINALDO FÉLIX NASCIMENTO
LEIDIANE DE OLIVEIRA LIMA SOARES
LEILA ADRIANA BAPTAGLIN
LETICIA CARDOSO DE OLIVEIRA
LETÍCIA DE OLIVEIRA LIMA DE SOUSA
LÍDIA CRISTINA DE OLIVEIRA
LUCYMARA CARPIM
MARCOS NOVAES DA SILVA
MARIA APARECIDA FERNANDES
MARIA BATISTA LEAL
MARIA LUCIA ALVES FABIANO
MARILI MOREIRA DA SILVA VIEIRA
MILENA LOPES DA SILVA
MÔNICA ARAGÃO VERAS DE ALMEIDA
NEYLLA ROBERTA SANTOS DA COSTA
PATRÍCIA LUPION TORRES
RAQUEL PASTERNAK GLITZ KOWALSKI
ROSIELMA BARROSO DA SILVA
TAMIRES CASSIA RODRIGUES OKADA
VANESSA DE CÁSSIA PISTÓIA MARIANI
VIVIANE APARECIDA FUGGI LOPES
WELLEN CRYSTINNE DE A. S. E SILVA

APRESENTAÇÃO

O título da obra “Estudos em Educação: Inclusão, Docência e Tecnologias - Volume 7” 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 METODOLOGIAS ATIVAS: OS DESAFIOS DAS AULAS REMOTAS NO ENSINO SUPERIOR <i>Lucymara Carpim; Raquel Pasternak Glitz Kowalski; Patrícia Lupion Torres</i>	9
Capítulo 2 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE TIRANIA E EDUCADORES DA RESISTÊNCIA: PAULO FREIRE E KARL BARTH <i>Marcos Novaes da Silva; Marili Moreira da Silva Vieira</i>	25
Capítulo 3 GT 06 DA ANPED-SUL - CATEGORIAS ANALISADAS: FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NO ESPAÇO TEMPO-ESCOLA E AÇÕES PEDAGÓGICAS <i>Helena Plaszewski; Elena Maria Billig Mello</i>	39
Capítulo 4 MIGRAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS E IMPLICAÇÕES PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES <i>Maria Lucia Alves Fabiano</i>	50
Capítulo 5 MOBILIZANDO A FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIANDOS EM FÍSICA E MATEMÁTICA ATRAVÉS DE GRUPOS DE ESTUDOS <i>Vanessa de Cássia Pistóia Mariani</i>	72
Capítulo 6 NO RETORNO DAS VIVÊNCIAS AO AR LIVRE ÀS ESTRATÉGIAS DE CRIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: O ATELIER NATURAL <i>Elisa Dos Santos Vanti; Helena Plaszewski; Diana Paula Salomão de Freitas</i>	82
Capítulo 7 O DESENHO ANIMADO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A VIVÊNCIA DA PRÁTICA CORPORAL DE LUTAS COM CRIANÇAS PEQUENAS <i>Leticia Cardoso de Oliveira; Viviane Aparecida Fuggi Lopes</i>	93
Capítulo 8 O ENSINO DE BIOLOGIA EM ÉPOCA DE PANDEMIA: DESAFIOS E REFLEXÕES <i>Erika Brenda Monteiro Xavier; Anna Carolinne Macêdo da Silva; Neylla Roberta Santos da Costa; Lídia Cristina de Oliveira; Mônica Aragão Veras de Almeida</i>	108

Capítulo 9 O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE BIOLOGIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA <i>Karen Thayane Grangeiro Farias; Milena Lopes da Silva</i>	115
Capítulo 10 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA OS POVOS INDÍGENAS: UM OLHAR PARA A REGIÃO NORTE E O DESTAQUE PARA RORAIMA <i>Wellen Crystinne de A. S. e Silva; Leila Adriana Baptaglin; Glauciene Dutra Silva</i>	126
Capítulo 11 PRÁTICAS DE GAMIFICAÇÃO NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA <i>Maria Aparecida Fernandes; Maria Batista Leal; Laurinaldo Félix Nascimento; Ivo José Both</i>	139
Capítulo 12 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E BIBLIOTECA: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO REMOTO <i>Tamires Cassia Rodrigues Okada; Janaina Silvana Sobzinski Moretti</i>	151
Capítulo 13 PRESENÇA FEMININA NA EDUCAÇÃO: O CASO DO TERRITÓRIO FEDERAL DO RIO BRANCO (RORAIMA) <i>Rosielma Barroso da Silva; Leila Adriana Baptaglin</i>	161
Capítulo 14 QUAIS OS SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA: O QUE EXPRESSAM OS LICENCIANDOS EM FORMAÇÃO? <i>Helena Plaszewski; Diana Paula Salomão de Freitas; Elisa Dos Santos Vanti</i>	173
Capítulo 15 TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REVISÃO DE LITERATURA <i>Laiane Oliveira Lima Soares; Leidiane de Oliveira Lima Soares; Letícia de Oliveira Lima de Sousa</i>	185
Capítulo 16 TRABALHO COOPERATIVO ATRAVÉS DE OFICINAS PEDAGÓGICAS NUM PROJETO EXTENSIONISTA <i>Helena Plaszewski; Elisa Dos Santos Vanti; Diana Paula Salomão de Freitas</i>	203
CURRÍCULOS DOS AUTORES	214

Capítulo 1

**METODOLOGIAS ATIVAS: OS DESAFIOS DAS
AULAS REMOTAS NO ENSINO SUPERIOR**

Lucymara Carpim

Raquel Pasternak Glitz Kowalski

Patrícia Lupion Torres

METODOLOGIAS ATIVAS: OS DESAFIOS DAS AULAS REMOTAS NO ENSINO SUPERIOR

Lucymara Carpim

Doutora e Mestre em Educação, Graduada em Letras e Pedagogia, Especialista em Didática do Ensino Superior, Economia do Trabalho, Marketing, Gestão educacional e Meio Ambiente, experiências em programas educacionais presenciais, à distância, elaboração de material didático e gerenciamento de universidade corporativas e pedagogia empresarial, atuando como docência no ensino superior, técnico e tecnológico:
lucymaracarpim@hotmail.com

Raquel Pasternak Glitz Kowalski

Doutora e Mestre em Educação pela PUCPR. Especialização em Web Design e Design Instrucional. Graduação em Design Gráfico pela PUCPR. Atua como docente na PUCPR e na FAE nos cursos de graduação na área de Design e professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da PUCPR:
raquel.pasternak@pucpr.br

Patrícia Lupion Torres

Graduada em Pedagogia pela PUCPR, mestrado em Educação pela PUCPR e doutorado em Engenharia de Produção pela UFSC. Atualmente é Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da PUCPR, professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Professora permanente do mestrado e doutorado em Educação da PUCPR: patricia.lupion@pucpr.br

Resumo: Este estudo trata dos resultados obtidos a partir de uma investigação junto a 32 estudantes de um curso de pedagogia de uma Universidade particular da Cidade de Curitiba, cujo mote de trabalho foi a adoção de metodologias ativas, considerando o atual cenário vivido pela COVID-19, que exige atuação docente e discentes por meio de aulas remotas. Optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva, a partir do relato de um estudo de caso. Foi aplicado um questionário com perguntas abertas, a partir da seguinte problematização: Como as metodologias ativas adotadas na disciplina de currículo, contribuíram para consolidar um aprendizado

significativo? Como fundamentação teórica, serviram de aporte os autores: Behrens (2005), Camargo (2018), Esteban (2010), Marriot e Torres (2014), Moran (2018). Os futuros pedagogos demonstraram pelas respostas obtidas, que esta forma metodológica de ensino trouxe contribuições favoráveis e permitiu um trabalho colaborativo, por meio da integração de atividades e trabalhos coletivos, além disso, adoção das metodologias ativas ajudaram na construção de saberes significativos, aliando teoria e prática. Destacaram que a adoção das metodologias ativas permitiu maior protagonismo e diálogo durante a sua realização, embora em alguns momentos foi desafiador, as orientações da professora e ajuda dos colegas foi possível desenvolver um aprendizado significativo.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Aprendizagem Colaborativa. Mapa Conceitual.

Abstract: This study shows the results obtained from an investigation with 32 students of a pedagogy course at a private university in the city of Curitiba, whose objective was to adopt active methodologies, considering the current scenario experienced by COVID-19. , which requires teaching and student performance through remote classes. A qualitative approach was chosen, of the descriptive type, based on the report of a case study. A questionnaire with open questions was applied, based on the following problematization: How did the active methodologies adopted in the curriculum discipline contribute to consolidating significant learning? As a theoretical foundation, the authors contributed: Behrens (2005), Camargo (2018), Esteban (2010), Marriot and Torres (2014), Moran (2018). The future teachers demonstrated by the answers obtained, that this methodological form of teaching brought favorable contributions and allowed a collaborative work, through the integration of activities and collective work, in addition, the adoption of active methodologies helped in the construction of significant knowledge, combining theory and practice. They highlighted that the adoption of active methodologies allowed greater protagonism and dialogue during its realization, although at times it was challenging, the teacher's guidance and help from colleagues made it possible to develop significant learning.

Keywords: Active Methodologies. Collaborative Learning. Conceptual Map.

INTRODUÇÃO

O atual contexto educativo apresenta vários desafios para a escolas, professores e alunos, tendo em vista a adoção de aulas remotas por muitas universidades do Brasil, devido a pandemia provocada pela COVID -19.

Esse cenário vem exigindo dos docentes práticas de ensino que estimulem os estudantes a participar ativamente das aulas remotas e para tanto precisam ser adotadas atividades que permitam maior interação dos discentes com os temas trabalhados no ambiente educativo.

Adotar metodologias ativas como recurso didático é uma oportunidade de manter professores e alunos conectados com o processo de ensino e aprendizagem e favorecer um aprendizado significativo, o que requer a adoção de práticas educativas colaborativas, por meio de ações educacionais que levem os estudantes mesmo de que maneira remota trabalhar coletivamente, discutindo e construindo saberes. Considerando o diálogo para promover a troca de informações, sanando dúvidas cooperativamente e construindo saberes em conjunto.

Algumas estratégias de ensino podem ser adotadas como ocorreu com um grupo de alunos de um curso de pedagogia, na disciplina de currículo, de uma universidade particular da cidade de Curitiba, cujos resultados aqui apresentados, referem-se a uma investigação com 32 futuros pedagogos que serviram de base para a pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva, a partir do relato de um estudo de caso.

A pesquisa teve como problematização: Como as metodologias ativas adotadas na disciplina de currículo, contribuíram para consolidar um aprendizado significativo?

A investigação teve como subsídios teóricos autores como: Behrens (2005), Marriot e Torres (2014), Moran (2018), Camargo (2018), Esteban (2010), entre outros, que deram suporte para elaboração da fundamentação teórica.

Os futuros docentes apresentaram pareceres positivos quanto a adoção das metodologias ativas, estas foram metodologia da pesquisa e mapas conceituais, que pelos apontamentos dos pesquisados demonstram que estas atividades foram favoráveis a construção de aprendizagens significativas e oportunizaram aos futuros pedagogos interação e trabalho colaborativo o que favoreceu a troca e estimulou maior conexão, com relação a debates, trocas de ideias e sugestões durante o processo de aprender a aprender.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA: CAMINHOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

O cenário imposto nos espaços educativos durante a pandemia provocada pelo COVID-19, trouxe muitos desafios para docentes e estudantes, em especial para os

alunos do curso de graduação de pedagogia ofertada por uma Universidade privada da Cidade de Curitiba, na modalidade presencial.

Habitados a participar ativamente das aulas de currículo no modo presencial, tiveram de uma hora para outra desenvolver suas atividades por meio de ambiente virtual, que exigiu adaptações e adequações tanto dos alunos, como na maneira como os professores passaram a trabalhar suas práticas pedagógicas.

Um dos caminhos encontrados para compor uma ação educativa inovadora e que possibilitasse aos alunos sentirem-se seguros e comprometidos com a aprendizagem, foi optar por atividades que envolvessem os futuros pedagogos em debates, ações colaborativas, pesquisas e interações. Ou seja, a proposta de uma atuação mais dialógica, o que exigiu do docente maior preparo nas ações educacionais que favorecessem o aprender a aprender, demandando assim mais tempo para planejar e elaborar as práticas, com o intuito de promover uma proposta pedagógica inovadora.

Essa ação inovadora teve como objetivo maior, despertar os alunos para a criatividade, intencionalidade de aprendizagem e trabalho coletivo, atendendo ao que propõe Daros (2018, p. 5), “[...] é preciso levar em conta os diversos fatores que contribuem para a configuração de um processo inovador, implicando a criatividade dos sujeitos, a motivação para efetivar as ideias, o conhecimento e os recursos materiais possíveis.”

Dessa forma, optou-se por adotar atividades que demandassem maior envolvimento dos estudantes por meio de ações colaborativas visando fortalecer o relacionamento entre os alunos, a troca de experiências, saberes e dúvidas, pois hoje, “[...] O processo de ensino e aprendizagem não está mais centrado na figura do professor e o aluno exerce nele papel fundamental. O professor atua na criação de contextos e ambientes adequados para que o aluno possa desenvolver suas habilidades sociais e cognitivas de modo criativo, na interação com outrem. (TORRES e IRALA, 2014, p. 61).

Por conta desse contexto é que se adotou ações pedagógicas que explorassem mais a aprendizagem colaborativa para assim superar a distância imposta pela pandemia, a fim de integrar no espaço remoto a pesquisa, a cooperação e o diálogo interativo.

Quando falamos de aprendizagem colaborativa, trazemos as considerações de Smith e MacGregor (1992), que apontam que a aprendizagem colaborativa é vista como uma abordagem de trabalho em equipe, flexível e adaptável para qualquer contexto educacional. Os estudantes buscam nos grupos de trabalho a solução de problemas, desenvolvimento de projetos ou a compreensão de significados.

Portanto, ações colaborativas requerem propostas de ensino e aprendizagem que sejam ativas, ou seja, que explorem a adoção de:

Experiências no ensino superior que valorizem metodologias inovadoras de aprendizagem começam a ter espaço, pois há o entendimento de que mudanças são necessárias para aperfeiçoar o índice de permanência dos estudantes nos cursos de graduação, bem como para melhorar a qualidade da aprendizagem. (DEBALD, 2018, p. 2).

A plataforma educativa remota adotada pela Universidade, permitia a separação dos estudantes em salas compartilhadas o que favoreceu para que o docente adotasse as estratégias desafiadoras de ensino a partir de atividades considerando as metodologias ativas, com foco no trabalho em equipes, promovendo assim, um aprendizado mais dinâmico, flexível e permitindo que os estudantes explorem suas habilidades para compor as atividades de maneira interdisciplinar.

As metodologias ativas objetiva a formação crítica dos estudantes nas mais diversas áreas, favorecendo a sua autonomia, despertando a criatividade, incentivando decisões individuais e coletivas, sucedido de atividades sociais inseridas na realidade do educando (KOWALSKI, 2018).

Colocar o estudante em um espaço de aprendizagem colaborativa a fim de permitir que o trabalho coletivo seja um caminho para a aprendizagem significativa, exige que o professor atue como mediador da ação docente deixando para o estudante o protagonismo e o centro do processo de aprender a aprender.

Além disso, integrar os alunos em salas compartilhadas permitiu mais fluidez dos diálogos, com a possibilidade de que todos pudessem apresentar seus pontos de vista, suas concordâncias ou discordâncias, uma vez que, conforme apontam Gonçalves e Silva (2018, p. 63).

Isso reforça a importância, para o processo de aprendizagem do indivíduo, das trocas estabelecidas com os pares, por meio de diálogos, cooperação, troca de informações mútuas e confrontos de pontos de vistas divergentes. Na sala de aula compartilhada, os

licenciandos podem estabelecer trocas entre pares e acompanhar o trabalho em colaboração que ocorre entre professores presentes na mesma sala.

Para tanto, adotar práticas de ensino que permitam ao estudante maior interação com os temas estudados e com seus pares a fim de trocar ideias, compartilhar dúvidas e descobertas, são essenciais, especialmente por estarmos passando por um período desafiador devido a pandemia da COVID-19, que levou muitas escolas a adotar o ensino remoto como condição educativa.

A adoção das metodologias ativas pode favorecer para estimular o trabalho do discente em grupo, despertar a criatividade e aprender com os pares, conforme destacado por Moran (2018, p. 3):

O importante é estimular a criatividade de cada um, a percepção e que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores; que conseguem assumir riscos, aprender com os colegas, descobrir seus potenciais. Assim, o aprender se torna uma aventura permanente, uma atitude constante, um progresso crescente.

Nesse sentido, o aprender fazendo permite valorizar os saberes já apropriados pelos alunos, leva-os a compartilhar descobertas e criar condições para a execução de um trabalho mais ativo, pois a aprendizagem colaborativa leva o aprendente a perceber a importância da interação e do compartilhamento, reforça a necessidade de desenvolver a autonomia para a pesquisa e exige a troca de informações, essenciais para atuar com estratégias inovadoras de ensino assim, “as metodologias ativas de aprendizagem estão alicerçadas na autonomia, no protagonismo do aluno. Tem como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, com base na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade.” (CAMARGO, 2018, p. 16).

Por conta desse contexto é que a adoção de estratégias que levem os futuros pedagogos a conectar a teoria com a prática é fundamental, e especialmente ter contato com metodologias de ensino que promovam uma aprendizagem significativa. Para dar oportunidades de interação entre os estudantes e de explorar o ambiente remoto como possibilidade de atuar em pares e de maneira colaborativa, foram desenvolvidas atividades como elaboração de mapa conceitual a partir de análise crítica de um capítulo do Livro de Paulo Freire a Importância do ato de ler, considerando o contexto da alfabetização e do letramento e os aspectos relacionados

a leitura de mundo, e pesquisas com foco no desenvolvimento de projetos interativos e colaborativos.

O mapa conceitual, colabora com estuante com relação a construção de sua aprendizagem, conforme apontam Marriot e Torres (2014, p. 173), “Os mapas conceituais podem auxiliar nesse processo de aprendizagem, contribuindo com a migração de um ensino memorístico para um ensino significativo [...]”

A proposta do trabalho com mapas conceituais teve o intuito de levar os estudantes a pesquisarem, refletirem sobre as leituras realizadas, reinterpretar conceitos, analisando quais são mais relevantes, uma vez que os mapas conceituais são diagramas que indicam as relações entre conceitos e palavras.

A adoção do mapa conceitual tem o objetivo pedagógico de tornar a aprendizagem mais significativa, entendendo por aprendizagem significativa o que nos orientam Moreira e Masini (2001, p. 17):

Aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em subsunçores relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende.

Assim, foram propostas atividades que permitissem aos estudantes ancorar temas trabalhados e já discutidos em sala de aula, conectando-os com a leitura do texto de Paulo Freire, a fim de que as conexões de aprendizagem se estabelecessem.

Na elaboração do mapa conceitual, o docente apresenta o tema a ser estudado, e desafia dos estudantes ou de maneira individual ou coletiva elaborar um mapa conceitual para que apresentem evidências do seu aprendizado, pois ao desenvolver o mapa conceitual fica fácil para o professor evidenciar se o estudante se apropriou ou não do conhecimento.

É possível adotar a elaboração do mapa conceitual para que o estudante torne claro e significativo conceitos a partir do estabelecimento de palavras chaves, suas relações e inter-relações para concretizar o aprendizado. Essa proposta de trabalho, transpõe uma aprendizagem mecânica e de reprodução, levando o estudante a ser o protagonista de sua aprendizagem, pois irá refletir sobre o que está aprendendo e poderá explorar as dificuldades encontradas durante a elaboração do mapa. Isso

significa que cabe ao docente dar feedbacks constantes, considerando a diversidade cognitiva de cada estudante, conforme apontam Marriot e Torres (2014, p. 173):

Apesar do professor ter que leva em consideração os diferentes estilos de aprendizagem, é importante que ele ofereça feedback construtivo, os ajude e os motive a construção dos mapas, pois com a prática os alunos vão aprendendo quais as palavras de ligação mais usadas na área de estudo em questão (ciências, literatura, história) e vão sentindo mais confiança no seu trabalho.

Portanto, adotar como metodologia ativa a elaboração do mapa conceitual, objetiva mudar a maneira como o estudante pesquisa e estuda, pois exige análise sobre o que está estudando, provoca no desenvolvimento de habilidades linguísticas e de expressão, exige observação crítica, uma vez que requer do estudante leitura atenta nos aspectos estruturais e semânticos.

Também foram desenvolvidas atividades a partir da metodologia da pesquisa, cujo objetivo foi o de orientar sobre a importância da pesquisa e como esta favorece o aprender a aprender, exigindo do professor um olhar inovador sobre sua prática de ensino, estimulando o aluno a interagir com seus pares, saber acessar as informações durante as pesquisas e transformá-las em conhecimentos. Para Behrens, (2005, p. 81):

O professor, na metodologia do ensino com pesquisa, torna-se figura significativa no processo como orquestrador da construção do conhecimento. Tem a função de ser mediador, articulador crítico e criativo do processo pedagógico. Como produtor do seu próprio conhecimento, instiga o aluno a “aprender a aprender”, centrando sua competência estimuladora no ensino com pesquisa. Orienta os alunos para se expressarem e maneira fundamentada, exercitando o questionamento e a formulação própria.

Nesse sentido, ao optar pelo ensino as metodologias ativas, o foco sai do professor e passa a valorizar a atuação do estudante, como agente de aprendizagem e de construção de saberes significativos e que possam ser aplicados em sua prática docente futura.

A metodologia de pesquisa ou de projetos desafia o aluno a superar uma visão de que os conteúdos chegam prontos e acabados e requer que o estudante busque informações sobre determinados conteúdos, a fim de analisar e interpretar o que for descobrindo nas suas investigações.

A proposta de trabalhar com pesquisa é permitir ao aluno envolver-se na aprendizagem a partir de situações reais do contexto de seus estudos, de suas relações sociais e culturais, assim o estudante percebe a importância do seu aprendizado e da aplicabilidade de suas descobertas.

O trabalho com pesquisa, pode promover o encaminhamento de situações problemas reais vividos pelos alunos, e levá-los a buscar soluções. Nesse sentido, a proposta da metodologia de pesquisa promove o repensar do aluno na sua aprendizagem, o seu significado e a sua aplicabilidade, pois segundo Behrens (2014, p. 100):

pode auxiliar na ampliação da visão inter e transdisciplinar, pois representa um processo metodológico de aprendizagem que envolve níveis de integração, interconexão, inter-relacionamento de informações, agregação de informações, conteúdos, conhecimentos e saberes.

Entretanto, ao optar pelo ensino com a metodologia da pesquisa, o docente necessita repensar sua ação educativa, pois nesse contexto deve ser mediador da ação pedagógica, estimulando que os alunos trabalhem coletivamente e colaborativamente, a partir de um olhar crítico sobre os que estão pesquisando, e que reflitam sobre o aprendizado, o que exige do professor acompanhamento das pesquisas, a fim de direcionar e redirecionar o aprendizado.

O aluno nesse contexto é visto e tratado como agente ativo, e deve usar suas experiências sociais e culturais, para que definam suas estratégias, estabelecendo novas relações de aprendizagens.

A metodologia da pesquisa ou de projetos remete a ações colaborativas, por conta disso, é essencial que os discentes trabalhem em equipes, para que a produções sejam individuais e coletivas, assim a relação de ensino e de aprendizagem se tornam mais flexíveis e dinâmicas. O essencial é que o professor estimule os alunos a apontar seus pontos de vista, uma vez que a metodologia da pesquisa ou de projetos “[...] pode possibilitar a elaboração de aprendizagem em que o aluno tem ampla participação, pode agir, refletir, discutir, e, assim, tem a oportunidade de construir seu próprio conhecimento”. (BEHRENS, 2014, p. 104).

Sendo assim, o envolvimento dos estudantes do curso de licenciatura em pedagogia, foi estimulado a partir de atividades ativa que tiveram como foco o seu

protagonismo e sua receptividade para o trabalho colaborativo. Para tanto, como encaminhamento metodológico este estudo, após as orientações sobre a importância e a adoção das metodologias ativas na prática educativa, foi aplicado um questionário para 32 alunos do curso de pedagogia, que estudam em uma Universidade particular da Cidade de Curitiba, com objetivo de verificar se estes compreenderam a proposta de ensino a partir da seguinte indagação: Como as metodologias ativas adotadas na disciplina de currículo, contribuíram para consolidar um aprendizado significativo?

A partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo entendimento sobre este tipo de pesquisas nos fundamentamos em Esteban (2010, p. 127):

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

A investigação ocorreu considerando a realidade ocorrida em sala de aula, por conta disso, optamos pelo estudo de caso, uma vez que esta forma de pesquisa conforme observa Creswell (2014, p. 86), “A pesquisa de estudo de caso é uma abordagem qualitativa na qual o investigador explora um sistema delimitado contemporâneo de vida real [...]”

A opção ao adotar o estudo de caso, teve a intenção de verificar os sentidos e valores reais dos participantes quanto ao objeto da pesquisa, entendendo estudo de caso o que apontam Lüdke e André (1986, p. 19):

Os estudos de casos buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.

Essa maneira de investigar permitiu delinear as respostas obtidas pelos futuros pedagogos, cujas respostas mais relevantes estão descritas no quadro 1.

Quadro I – Metodologias ativas e aprendizado significativo.

Como a adoção das metodologias ativas contribuíram para a construção de saberes significativos na disciplina de currículo	
Professor 4	“As interações durante a elaboração das atividades permitiram tirar dúvidas e compreender melhor os conteúdos”
Professor 9	“Me ajudaram a compreender melhor os conteúdos, o trabalho com os colegas favoreceu tirar dúvidas, muito diálogo e trocas para compartilhar minhas ideias e sugestões”

Professor 12	“As metodologias ativas me levaram a pesquisar e a compreender melhor a importância do trabalho colaborativo com meus colegas de formação, além disso, as atividades me deram sentido para o que tinha que aprender”
Professor 13	“No início foi complicado, especialmente o mapa conceitual, porém com a ajuda dos colegas e durante sua elaboração percebi que é bacana desenvolver atividades que dependem do meu empenho e da colaboração com os demais alunos do curso”
Professor 18	“Elaborar as atividades denominadas metodologias ativas despertaram pra seu uso também com meus futuros alunos, pois permitem que todos trabalhem, pesquisem e compartilhem dúvidas, e o que já sabemos, foi desafiador, porém divertido e me levou a compreensão de várias coisas que não tinha entendido, dando mais sentido ao aprendizado”
Professor 23	“As metodologias adotadas durante as aulas de currículo foram desafiadoras, pois aprendemos de maneira remota, algumas dúvidas surgiram, porém a troca de informações e orientações entre as colegas do curso e a professora foram dando maior segurança e foi possível perceber como atividades que coloquem o estudante na prática do ensino favorece para se aprender”
Professor 24	“Como as atividades integradas, foram feitas de maneira individual e com as colegas do curso foi mais fácil pois a troca de ideias e de orientações permitiu maior entendimento dos conteúdos e elaboração das tarefas, assim as metodologias ativas adotadas ajudaram a melhor compreender os conteúdos da disciplina”
Professor 25	“Foram várias atividades e pude refazer quando tive dificuldades, o que ajudou no aprendizado e nesse tipo de atividade onde o estudante pode desenvolver o conteúdo com metodologias em que se possa trabalhar coletivamente é mais fácil o aprendizado, adorei aprender metodologias onde o aluno é o protagonista”.
Professor 27	“Muito interessante e desafiador, aprendi várias maneiras em que posso também adotar com meus alunos as atividades, aprendi com maior rapidez quando aplicado as metodologias como mapa conceitual, a metodologia da problematização, etc.”
Professor 32	“Muito bom fazer essas atividades, aprendi melhor pois além da ajuda da professora, também foram feitas atividades integradas com os conteúdos estudados e com ajuda dos colegas, as metodologias ajudaram na compreensão dos conteúdos e na elaboração dos desafios de estudos promovidos pela professora”.

Fonte: As autoras (2021)

As respostas obtidas na investigação apresentam considerações significativas e relevantes quanto ao aprendizado dos pesquisados no que trata a adoção das metodologias ativas, pois pelas respostas obtidas demonstram que as atividades realizadas contribuíram para a compreensão e a importância da adoção de metodologias que permitam interação e colaboração entre os estudantes.

Ficou claro pelas respostas obtidas conforme destaca Moran (2018, p. 6):

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las.

As considerações de Moran, vem ao encontro dos respondentes sobre sentido de aprendizagem e diálogo durante as atividades ativas, (professores: 9 'diálogo', professores 12 e 18 'sentido nas atividades').

O trabalho colaborativo foi uma constante, considerando a proposta do trabalho com metodologias ativas, que visam levar o estudante a vivenciar conteúdos estudados e aplicados na prática e refletir sobre estas, a partir de atividades integradoras, destacadas pelos pesquisados, e conforme destaca Daros (2018, p. 10):

As instituições de ensino precisam organizar, em seus currículos e cursos, atividades integradoras da prática com a teoria, do compreender com o vivenciar, o fazer e o refletir, de forma sistemática, em todas as áreas e durante todo o processo de profissionalização.

Os professores 24 e 32, destacaram a importância da adoção das metodologias ativas de maneira integrada, pois favoreceram o trabalho com os colegas para a troca de dúvidas e compartilhando descobertas.

Esse cenário de integração e de compartilhamento é o essencial para consolidar novas posturas dos educadores frente aos desafios postos pela educação na contemporaneidade.

As tecnologias disponíveis precisam contribuir com professores e alunos na ação educativa e favorecer que ocorra uma transformação no processo de aprender a aprender, onde os atores envolvidos com a educação sejam participantes ativos e os conteúdos trabalhados permitam aos alunos desenvolver competências educacionais, pessoais e profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação junto aos 32 futuros pedagogos sobre a adoção de metodologias ativas na ação educativa, trouxe informações relevantes para melhor compreender sobre a importância de atividades que permitam maior interação e colaboração entre os estudantes a partir da mediação do professor.

A adoção de metodologias ativas durante a disciplina de currículo no curso de pedagogia visou envolver os estudantes a partir da integração dos conteúdos com a teoria e a prática de ensino.

Entendendo que atividades que permitam ao aluno dialogar com as suas dúvidas e suas descobertas a partir de um trabalho individual e coletivo podem favorecer os caminhos para a construção de saberes significativos e que podem ser aplicados em sua realidade educacional, pessoal e profissional.

Os estudantes pesquisados apontaram que a aprendizagem compartilhada abre possibilidades para que o aprendizado seja apropriado, pois a troca de ideias colaborou para melhor compreender os conteúdos propostos na disciplina.

As metodologias ativas permitem que o docente direcione ações educacionais onde sua atuação seja de mediação, deixando o protagonismo para os alunos, pois estes podem interagir, por meio de discussões dialogadas, quando o docente atua como apoio no processo de ensino e aprendizagem.

Posto que alguns momentos tenham sido desafiadores para os estudantes pois todo o processo de aprendizagem se deu por meio do trabalho remoto, os resultados obtidos foram surpreendentes uma vez que, houve aderência dos estudantes e o trabalho em grupo rendeu resultados positivos quando a construção do aprendizado.

A relevância da adoção das metodologias ativas, está no protagonismo do aluno, que passa a ser atuante e responsável pelo seu aprendizado, pois práticas ativas envolvem o discente e demandam por pesquisas, por criação e co-criação, uma vez que exige diálogo, participação e colaboração.

Embora os resultados da investigação tenham sido positivos, é essencial novas investigações a fim de dar maiores subsídios quanto ao uso das metodologias ativas, portanto, esta pesquisa não se esgota aqui e desperta o interesse por novas aplicações e investigações.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis: RJ, Vozes, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Metodologia de projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). Complexidade: Redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba; SENAR, 2014.

CAMARGO, F. Por que usar metodologias ativas na aprendizagem? In: CAMARGO, F.; DAROS, T. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 13-17.

CRESWELL, J. W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAROS, T. Metodologias ativas: aspectos históricos e desafios atuais. In: CAMARGO, F.; DAROS, T. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 9-12.

DEBALD, Blasius. Ensino superior e aprendizagem ativa: da reprodução à construção de conhecimentos. In: DEBALD, Blasius (Org.). Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 1-8.

ESTEBAN, M. P. S. Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

GONÇALVES, Marta de Oliveira; SILVA, Valdir. Sala de aula compartilhada na licenciatura em matemática: relato de prática. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p.59-76.

KOWALSKI, Raquel P. G. Metodologia de projeto para o ensino de design: uma proposta de aprendizagem colaborativa na perspectiva da pesquisa e inovação responsáveis; orientadora: Patrícia Lupion Torres. Curitiba: [s.n.], 2018. Tese doutorado – Pontifícia universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARRIOT, R. C. V.; TORRES, P. L. Mapas conceituais uma ferramenta para a construção de uma cartografia do conhecimento. In: TORRES, P. L. (Org.). Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: SENAR – PR, 2014. p. 173-211.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1-25.

MOREIRA, Marco Antomnio; MASINI, Elcie F. Salzano. Aprendizagem significativa: a teoria de Davi Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

SMITH, B.L. MACGREGOR, J.T. What is collaborative learning? In GOODSELL, A., MAHER, M., TINTO, V., SMITH, B.L. MACGREGOR J. T. (Eds.), Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education. Pennsylvania State University; USA, 1992.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, Patrícia Lupion. (Org.). Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: SENAR-PR, 2014.

Capítulo 2

**EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE TIRANIA E
EDUCADORES DA RESISTÊNCIA: PAULO
FREIRE E KARL BARTH**

Marcos Novaes da Silva

Marili Moreira da Silva Vieira

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE TIRANIA E EDUCADORES DA RESISTÊNCIA: PAULO FREIRE E KARL BARTH

Marcos Novaes da Silva

Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UMP). Mestre em Ciências da Religião pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UMP) e Bacharel em Teologia Pela Faculdade Batista Brasileira (FBB). 72021586@mackenzista.com.br

Marili Moreira da Silva Vieira

Pós-doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Doutora e Mestre em Educação (Psicologia da Educação) e Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. marili.vieira@mackenzie.br

RESUMO

O objetivo deste capítulo é realizar uma interface entre dois grandes pensadores do século XX, o brasileiro Paulo Freire e o suíço Karl Barth, sobre a necessidade da construção de uma *pedagogia da resistência*. Busca nas *práxis* freireanas e barthianas elementos de ligação, semelhanças, similaridades, afinidades e convergências na tentativa de provar que o educador, em tempos de opressão política, deve resistir. Por meio de um recorte histórico, apresenta elementos contextuais tanto da atuação de Freire como de Barth, interpreta as ações políticas e educacionais destes autores como *pedagogia da resistência*, expressão criada pelo autor para dar suporte à proposta do texto. Ao “interfacear” os autores, provoca uma reflexão sobre a necessidade dos professores no Brasil resistirem ao autoritarismo de governos absolutistas e disfarçados de democráticos.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Karl Barth. Liberdade. Resistência. Educação.

ABSTRACT

The objective of this chapter is to create an interface between two great thinkers of the 20th century, the Brazilian Paulo Freire and the Swiss Karl Barth, on the need to build a pedagogy of resistance. It seeks in Freirean and Barthian praxis elements of connection, similarities, similarities, affinities and convergences in an attempt to prove that the educator, in times of political oppression, must resist. Through a historical cut, it presents contextual elements of both Freire and Barth's performance, interprets the political and educational actions of these authors as a pedagogy of resistance, an expression created by the author to support the text's proposal. By “interface” the authors, it provokes a reflection on the need for teachers in Brazil to resist the authoritarianism of absolutist governments disguised as democratic.

KEYWORDS: Paulo Freire. Karl Barth. Freedom. Resistance. Education.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de pesquisa teórica e bibliográfica – ainda em andamento – da relação entre o educador brasileiro Paulo Freire (1921 – 1997) e o humanista cristão e reformador do século XVI, criador da Universidade de Genebra, João Calvino (1509 – 1564), sobre a *educação como prática da liberdade*.¹ Entretanto, propomos um recorte histórico e teórico para analisarmos, não necessariamente a relação entre Calvino e Freire sobre *uma pedagogia da resistência*, mas a relação e interface que há entre Paulo Freire e um seguidor e “discípulo” de Calvino, o professor e teólogo suíço do século XX, Karl Barth (1886 – 1968), na busca de uma *pedagogia da resistência*.

Paulo Freire sofreu perseguição do regime militar no Brasil (1964 – 1985), sendo preso e forçado ao exílio no Chile. No exílio, escreveu sua obra mais conhecida *Pedagogia do Oprimido* (1968), buscando uma educação voltada para a classe pobre e trabalhadora. Freire propõe a educação como prática da liberdade, postula, necessariamente, uma pedagogia do oprimido. Os conceitos de *Radicalização* e *Sectarização* são importantes em Freire. Ele chama a atenção para o medo da liberdade ou o denominado perigo da conscientização enquanto processo de evolução de uma consciência ingênua ou mítica para uma consciência crítica, recorrendo à radicalização crítica, criadora e, conseqüentemente, libertadora enquanto unidade dialética entre subjetividade e objetividade, a qual gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la. Esta radicalização crítica e criadora se transforma em ameaça à classe dominadora, que pela *Sectarização*, obstáculo à emancipação dos homens, transforma o futuro em

¹ O tema abordado e desenvolvido, como um aspecto de uma área de interesse, mostra como a filosofia educacional, formação e o ensino pedagógico de dois grandes educadores, aparentemente díspares, um educador do século XIX, o brasileiro Paulo Freire (1921 – 1997), e o outro educador do século XVI, o francês João Calvino (1509 – 1564), ambos idealizadores de pensamentos educacionais e de ensino e aprendizagem revolucionários para suas épocas, contribuíram para o *processo da liberdade humana através da educação* – que para ambos era libertadora para a sociedade desguarnecida de privilégios, visa analisar como estes autores podem contribuir para questões que são colocadas pela contemporaneidade com relação à educação das classes menos favorecidas e oprimidas.

algo preestabelecido para dar manutenção a formas de ação negadoras da liberdade. Diz Freire:

A sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela crítica que alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora (FREIRE, 2016, p. 34).

É nesta dialética apresentada que Freire desenvolve sua pedagogia do oprimido, em busca da liberdade humana: “A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por libertação, tem raízes aí” (FREIRE, 2016, p. 55). Como veremos, a pedagogia de Paulo Freire é também uma *pedagogia da resistência*.

Já Karl Barth, ainda é pouco conhecido no Brasil. Até 1970, não havia nada em português sobre Barth no nosso país. A despeito disso, Barth é considerado o maior teólogo do século XX. Karl Barth foi um teólogo suíço que fez todos os seus estudos na Alemanha, país em que viveu desde os anos de 1922 até 1935. A ascensão do nazismo no final dos anos de 1920 e a ascensão de Adolf Hitler (1934 – 1945) ao poder em janeiro de 1933, tornaria impossível sua permanência na Alemanha (FILHO, 2015). Quando o social-nacionalismo surgiu, Barth questionou: “Para onde foi tudo aquilo que se chamava, há um ano e antes disso, durante cem anos, liberdade, direito e espírito?” (CORNU, 1971, p. 28).

Barth teve uma vida acadêmica profunda. Ele nunca completou um doutorado, apesar de mais tarde em sua vida ter sido contemplado com inúmeros títulos honorários de diversas grandes universidades. Ele recebeu doutorado honoris causa em teologia das Universidades de Münster, Alemanha (1922, cassado em 1938 e concedido novamente em 1946), Glasgow, Escócia (1930), Utrecht, Holanda (1936), St. Andrews, Aberdeen, Escócia (1937), Oxford, Inglaterra (1938), Budapest, Hungria (1954), Edinburg, Escócia (1956), Faculdade Teológica Protestante de Estrasburgo, na França (1959), Chicago, Estados Unidos (1962) e Sorbonne, Paris, França (1963) (FERREIRA, 2013, p. 31). Ele era um catedrático – ao mesmo tempo representava uma ameaça para o nazismo. Quando foi expulso da Alemanha, tornou-se, como ele próprio escreveu, “uma espécie de inimigo público” do hitlerismo totalitário, do nacional – socialismo de caráter inumano. Por causa da sua posição, todos os seus escritos foram colocados como *index* na Alemanha (CORNU, 1971, p. 55).

Mas, qual relação há entre Freire e Barth? Como podemos intercambiar ações e teorias – posicionamentos epistemológicos desses autores? Quais são os elementos que poderemos utilizar para esta comparação? Paulo Freire e Karl Barth, um pedagogo e um teólogo, um católico praticante da teologia da libertação e um protestante que considerava a tirania uma espécie de heresia – para Barth a legitimidade da resistência era um dever religioso – enquanto os luteranos da Igreja institucionalizada, apoiaram Hitler, com o seu “evangelho” para arianos, ou seja, os cristãos da raça ariana. Barth se tornou uma das principais vozes da Igreja Confessante Alemã – a voz da resistência. Para Barth, a Igreja Confessante poderá resistir, e continuará mantendo-se firme. Assim, destacamos que os dois autores poderão ser examinados a partir dos conceitos de liberdade e de resistência.

O que aproxima Barth de Freire é a luta pela humanização e a resistência à desumanização, como veremos a seguir.

Ambos, Freire e Barth, viveram em contextos de tolhimento à liberdade. Eles exemplificam e encarnam uma *pedagogia da resistência*. Esses autores mostram que a educação não pode ser passiva, “bancária”, como denuncia Freire. Para Barth, assim como para Freire, a arma para resistir à desumanização é o discurso dialógico e a dialética.

I. A DIALÉTICA FREIREANA.

Em Freire há uma visão dialética diferenciada em relação à tradição moderna (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018, p. 189).

Há um processo dialético - dialógico no pensamento freireano que o distingue dos clássicos dialéticos da filosofia moderna, como podemos analisar nas abordagens dos idealistas alemães, Hegel (1770 – 1831) e Marx (1818 – 1883).² O pensamento pedagógico de Paulo Freire é fruto da sua originalidade epistemológica, como nos mostra Danilo R. Streck, Redin e Zitkoski:

A originalidade de Freire está na superação de uma forma de pensar totalizadora da vida, pois ele busca construir crítica e criativamente novos elementos para conceber a vida humana em sociedade de modo radicalmente democrático e libertador; ao elaborar uma nova visão epistemológica a partir da produção do conhecimento de forma

² Para uma discussão sobre a Dialética na perspectiva de Hegel e Marx, cf. Abbagnano, Dicionário de Filosofia, 2007, pp. 319- 322, e para um excelente capítulo sobre a dialética hegeliana, veja a obra antiga de Hirschberger, História da Filosofia Moderna, 1967, pp. 399- 426.

dialógica, intersubjetiva e dialeticamente aberta para o dinamismo da vida, a diferença e o inédito viável, além de inspirar profundas inovações na visão política e ética dos problemas que desafiam o mundo atual (STRECK, REDIN; ZITKOSKI, pp. 188-189).

A visão pedagógica freireana se fundamenta no tipo de processo dialético que parte da realidade, do fato concreto dos seres humanos – buscando, por meio do diálogo, a transformação da cultura. Enquanto no esquema de Hegel se valoriza o princípio da contradição, como demonstra Hirschberger: “Nenhum princípio é aceitável pela filosofia de Hegel, porque todo o princípio é entendido como em oposição ao princípio da contradição” (HIRSCHBERGER, 1967, p. 406); o que se valoriza em Freire é o diálogo – é a ação dialógica – que supera a contradição. O diálogo é uma categoria didática de construção do processo de libertação. E foi o diálogo de Freire com grupos marginalizados que gerou e mobilizou ações políticas, culturais e sociais transformadoras (ROCHA, et al, 2013).³

Enquanto na tríade da dialética convencional a tendência natural é enfatizar a *Tese* (Afirmação) em detrimento da *Antítese* (Negação), enfraquecendo a contradição por intermédio da eliminação das contingências (LIMA, 1996), na chamada “dialética - dialógica” freireana não há uma justaposição – uma hierarquia de posições em conflitos –, “pois o próprio diálogo, em sua autenticidade, nutre-se pela abertura ao outro, oportunizando assim, a revelação do novo na história” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018, p. 189).

É por meio do diálogo, da fala, do discurso e da comunicação, os quais são tão caros a Freire, que acontece a humanização e a desumanização dos seres humanos. Paulo Freire enxerga que humanização e desumanização são as duas possibilidades presentes na história dos homens como seres inconclusos. Porém, para o educador, a vocação do homem seria para a humanização e a desumanização seria uma distorção da história. A desumanização não é verificada apenas em quem tem sua humanidade roubada, mas também em quem rouba a humanidade de alguém. A partir desta dialética há um anseio de liberdade dos oprimidos, que querem recuperar sua humanidade roubada (o que resultaria também na reumanização dos opressores). Se a desumanização fosse a

³ Angicos/ RN, foi o palco em que, pela primeira vez, Paulo Freire pôs em prática o seu famoso método de alfabetização de adultos. Para Freire: “Eu considero Angicos um dos pontos, um dos momentos, um dos locais em que muita coisa do meu trabalho, e do meu pensamento, se encontra enraizada” (LYRA, 1996, p. 13).

verdadeira vocação dos homens, não haveria nada mais a ser feito. Assim, há um duelo de forças. De um lado o ser mais, que representa uma permanente busca pela plenitude. Do outro, o ser menos, uma distorção da busca pelo ser mais que resultou na desumanização:

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação (se a vocação do homem fosse para a desumanização). Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores a esta, o ser menos (FREIRE, 1993, p. 41)

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1993) elaborou uma fundamentação teórico-filosófico sob a condição do diálogo verdadeiro, propondo uma educação libertadora, tendo no *diálogo/dialogicidade* uma das categorias centrais do seu pensamento (STRECK, REDIN; ZITKOSKI, 2018). O Educador para Freire seria um “dialógico”, ele oferece aos seus alunos um conteúdo programático libertador, um conteúdo desenvolvido pelo educador exigindo e ensinando os educandos a serem ativos no processo de apropriação e exame do conteúdo a ser aprendido, de modo a promover um diálogo verdadeiro entre professor – aluno – conhecimento, produzindo e ampliando os horizontes da vida de cada um, favorecendo a possibilidade de o aluno transcender o seu cotidiano imediato, vislumbrando possibilidades de ser e atuar no mundo, por isso, dialógico. Para haver esse diálogo, outros educadores têm apontado a necessidade de partir daquilo que o aluno já sabe e das experiências que ele conhece, mas não permanecer ali, e sim apontar e caminhar juntos para avanços cognitivos e aprendizagens significativas (VIGOTSKI, 1999; AUSUBEL et al, 1980). Nessa condição, Freire coloca aluno e professor como agentes importantes do processo de aprendizagem:

Para o educador - educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1993, p.116).

Podemos assim esboçar a dialética freireana, sintetizando seu pensamento:

- ✓ Reflexão sem ação = Verbalismo;
- ✓ Ação sem reflexão = Ativismo;

- ✓ Reflexão mais ação = Práxis.

Apenas a práxis, segundo Paulo Freire, resulta em uma transformação efetiva que causa mudanças significativas contra toda opressão. Os opressores são os que não desejam o diálogo, que reprimem e minam qualquer debate democrático, mas nem sempre de modo explícito, e sim por meio de jargões que aparentam formação para a cidadania. Paulo Freire lista uma série de medidas antidialógicas promovidas para manter os oprimidos em sua condição (FREIRE, 2019, pp. 185- 226):

- ✓ Conquista: a partir das mitificações;
- ✓ Divisões: a unificação dos oprimidos é uma ameaça aos opressores;
- ✓ Manipulações: através da ilusão de alguns poucos privilégios e
- ✓ Invasões culturais: imposição da visão de mundo opressora;

Por outro lado, quais são as ações dialógicas a que o educador recorre contra as imposições dos antidialógicos? Freire lista as ações dialógicas necessárias para a educação que liberta (FREIRE, 2019, pp. 226- 256):

- ✓ Colaboração: busca o encontro de sujeitos para uma transformação social efetiva;
- ✓ União: a superação de cisões é um ponto fundamental para a libertação;
- ✓ Organização: que resultará em conquistas reais e não ilusórias e
- ✓ Síntese cultural: as culturas se manifestam livremente e sem imposições

Embora a dialogicidade em Freire seja pautada na dialética e esteja aberta para ouvir o outro, ela não é completamente passiva – ela se posiciona no mundo e na sociedade brasileira – em um mundo marcado por processos de globalização, ora progressista, ora capitalista.⁴ As teorias de Freire expõem suas objeções às idéias dos arrogantes e detentores dos privilégios. Freire concebe uma pedagogia radical e o *educador/progressista*, na metodologia freireana, não pode fazer concessões ao pragmatismo neoliberal. Sua pedagogia é a *pedagogia da indignação*, da resistência, como vemos em processos históricos de colonização:

⁴ Nem sempre um sistema capitalista será opressor. O que gera a opressão é a natureza egoísta de quem assume posições de liderança, mas não considera a relação e a necessidade dos outros, exercendo ganância pelo poder e pelo capital. Do mesmo modo, sistemas progressistas também não são sinônimos de processos de educação libertadora.

[...] as resistências – a orgânica e/ou a cultural – são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos. O sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a resistência ou a manha com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco [...] não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (FREIRE, 2000a, p. 87).

Não cabe nesse artigo entrarmos na discussão da proposição de construção de currículo por competências e para a preparação para o mundo do trabalho (mercado), mesmo porque, muitos autores têm feito a denúncia e um alerta sobre o esvaziamento, nesses currículos, dos conhecimentos teóricos que permitem aos alunos entrarem em diálogo com a sociedade sobre as grandes questões sociais e científicas sendo debatidas (LIBÂNEO, 2012, 2019, GALLIAN e SILVA, 2019; GALLIAN e LOUZANO, 2014). Mas vale apontarmos que há muitos autores apontando o que Freire defendia: a não acomodação e uma pedagogia que dê aos alunos os instrumentos para pensar autonomamente, podendo exercer sua liberdade plena como humano.

A educação em Freire é contra - hegemônica, cria categorias que contrariam a visão de mundo dominante. Segundo Paulo Freire, “a acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou quem se acomoda fraqueja, a capacidade de resistir” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018, p. 604).

II. A DIALÉTICA BARTHIANA

Ao CONSAGRAR ESTE ESTUDO A KARL BARTH, tivemos a intenção de prestar homenagem a um teólogo que não teme enfrentar as realidades desse mundo. Necessita-se uma singular coragem para descer do púlpito para as ruas. Necessita, também, uma quebrantável confiança n'Aquele que nos impele a isso (CORNU, 1971, p. 7).

Barth foi o professor que enfrentou a realidade como ela está posta. Teólogo, pregador, profícuo escritor ⁵ e professor de universidades, desceu do púlpito para as ruas, de onde emergiram as desigualdades e perseguições provocadas pelo

⁵ De 1925-1930, Barth trabalhou como Professor de Dogmática e Exegese do Novo Testamento em Münster e de 1930-1935 como Professor de Teologia Sistemática em Bonn. Em Bonn, ele começou seu trabalho sobre a Dogmática da Igreja, sua *Magnum Opus*, que deixou inacabada apesar de suas mais de 9.300 páginas e treze volumes no total.

terrível inimigo – o nazismo. De acordo com Cornu (1971),⁶ não há como, na obra barthiana, separar o “teólogo” do “político”, não podemos desassociar o “professor” do “político”, é o que os biógrafos de Barth descobriram, principalmente entre 1906 e 1955 (meio século sobre o qual se efetuou uma completa recensão dos textos barthianos), com mais de uma centena de textos consagrados aos problemas políticos de sua época.

Em Barth vemos uma educação, mesmo sendo uma educação teológica, engajada para a liberdade, para a resistência. A própria teologia de Barth é uma teologia dialética. É uma teologia *apofática*, ou seja, uma *teologia da negação*. A teologia de Barth é chamada de teologia dialética (ou teologia da crise ou, ainda, teologia da Palavra) ou neo-ortodoxia, usando as categorias epistemológicas de Hegel, como vimos, superadas pela proposta de Paulo Freire, na qual a *Antítese* – um pensamento diferente da *Tese*, uma ideia contrária, geraria a *Síntese* – uma conclusão da tese com a antítese, ou seja, após o debate de ideias chegaria a uma conclusão resumida. No entanto, essa síntese passa a ser uma nova tese para uma dialética. Em Barth podemos chegar a seguinte síntese:

- ✓ Tese: *Teologia Ortodoxa*;
- ✓ Antítese: *Teologia Libera*;
- ✓ Síntese: *Teologia da Crise*.

Em busca de uma práxis libertadora, Barth rompe com a ortodoxia morta dos seus dias e também rompe com a inatividade dos teólogos e educadores liberais. Seu pensamento educacional é também inovador e provocador.

II.1. A ascensão do mal e a necessidade de resistência

Durante 14 anos, a Alemanha tentou inútilmente se tornar uma democracia, até que, em 20/1/1933, Hitler assumiu a Chancelaria do Reich. Os nacional-socialistas subiram ao poder. A partir de 1º de abril de 1933 começa o boicote contra as lojas judias e o fim da liberdade na Alemanha. Antes, em 28 de fevereiro, Hitler já havia obtido do presidente Paul von Hindenburg (1847 – 1934), “para a

⁶ “A Teologia Contra o Nazismo”, escreveu o [jornalista](#) e acadêmico [suíço](#), Daniel Cornu, na clássica obra *Karl Barth: Teólogo da Liberdade* (1971). Este livro é um dos melhores para apresentar a trajetória política de Karl Barth.

proteção do povo e do Estado” a suspensão das sete seções da Constituição de Weimar, que assegurava a liberdade de reunião e a liberdade de imprensa (CORNU, 1971). Barth ensinava na Universidade de Bonn desde 1930.

As portas da Universidade se abriram para ele com a publicação da *Carta aos Romanos*. Em 1933 ele publica o manifesto: *Existência Teológica Hoje: a da Igreja Evangélica da Alemanha*. Barth manifestou oposição fundamental ao nacional-socialismo mesmo antes da tomada do poder por Adolf Hitler em 1933 e condenou os planos dos nazistas de usar a Igreja alemã para legitimar sua agenda racista. Em junho de 1933, Barth publicou a primeira edição do panfleto *Theological Existence Today!* Amplamente percebido como um alarme e uma chamada de alerta.

Em 1934, Barth foi o responsável pela redação da *Declaração de Barmen*, uma confissão de fé que repudiou vigorosamente a ideologia nazista. Barth enviou essa declaração pessoalmente a Hitler. A Declaração de Barmen se tornou um dos documentos fundadores da Igreja Confessante na Alemanha, que liderou a “resistência espiritual” contra o nacional-socialismo – por isto, entendemos esse pensador como um teólogo e educador da resistência. A ascensão do nazismo no final dos anos de 1920 e a ascensão de Hitler ao poder em janeiro de 1933, tornaria impossível sua permanência na Alemanha. O Führer alemão exigiu completa subserviência de todos os professores do país, mas encontrou um espírito de oposição no professor de Basileia:

As autoridades nazistas proíbem que ele fale em público. Ele se submete apenas parcialmente. Recusa a curvar-se ao decreto que impõe a todo professor começar seus cursos com a saudação hitlerista. Em novembro de 1934, recusa-se ainda a prestar juramento de obediência absoluta ao Führer, juramento exigido a todos os funcionários do Estado. É suspenso e, em junho de 1935, destituído de sua cátedra na Universidade de Bonn (CORNU, 1971, p. 51).

Barth não faz a saudação nazista, antes do começo de cada aula, é resiliente e determinado. Em face de um Estado que cada dia se impõe mais em todos os setores da vida pública e privada, que tenta assimilar ou esmagar a Igreja. Barth busca encontrar a essência da Igreja e redefinir as suas estruturas. Para ele, a atitude do Estado nazista totalitário acarreta e justifica uma resistência política da parte da Igreja (CORNU, 1971).

Percebemos em Barth um sentimento de desejo pela liberdade. Quando serviu como pastor em Safenwil, no Cantão de Argóvia, os problemas sociais passam à frente dos problemas teológicos. Barth se torna socialista cristão. Sofre a influência de dois teólogos sociais: Leonard Ragaz (1868 – 1945) e Hermann Kutter (1863–1931), ambos teólogos e educadores sociais. Safenwil era uma comunidade rural, onde as pessoas sobreviviam da produção de três fábricas,⁷ nas quais trabalhavam a maioria dos paroquianos de Barth. Ali, uma vez mais, intervém em conflitos entre operários e patrões. Participa de uma reivindicação sindical e presta apoio para a busca de direitos trabalhistas como salário e horas de trabalho.

Em 1915 ingressou no Partido Social-Democrata. Conserva uma inclinação para o socialismo e não tenta dissimular. Passa a ser chamado pelos paroquianos ricos de “pastor vermelho” (FILHO, 2015). No ano de 1945, Barth foi destituído de sua cátedra em Bonn pelo nazismo e, por ser estrangeiro não poderia permanecer na Alemanha. Em 22 de junho de 1945, é demitido e dois dias depois é contratado pela Universidade de Basel, como professor ordinário, onde passará o resto de sua vida (BUSCH, 1993, p. 261; FILHO, 2015, p. 115). De Basel, Barth continuou escrevendo cartas para pessoas perseguidas na Alemanha, resistindo ao governo que considerava “diabólico”.

Barth lutou contra a desumanização, contra a tentativa de tolhimento da liberdade. Lutou contra a sectarização promovida pelo nazismo. A consciência de Barth é crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem nasce livre, mas por toda parte se vê acorrentado
(ROUSSEAU, 2011, p. 13).

Esses autores, Freire e Barth, defendem que nascemos para a liberdade! Para eles, a educação precisa – necessariamente – ser libertadora, dialógica e dialética, uma educação que nos faça refletir e nos amadureça no processo de construção do nosso ser, inserido em contextos de opressão. Contudo, observamos pela história de vida de ambos os atores focados que o preço pode ser caro!

⁷ Estima-se que existiam ali 780 assalariados.

Este artigo propôs uma interface entre pensadores de contextos, tempos históricos e situações diferentes, mas que enfrentaram problemas semelhantes: a tirania de governos absolutistas e ditatoriais. Tanto Barth como Freire concebem a resistência como um direito político. Encontramos nos autores supracitados a teoria de uma revolução popular contra todo domínio ilegítimo.

Não estamos mais no século XX, século de Barth e Freire. Adentramos ao século XXI, porém, os desafios são os mesmos. As ameaças à educação não são escancaradas como eram no nacional-socialismo sob Hitler, na Alemanha, e nem mesmo são escancaradas como foram no golpe militar de 1964, no Brasil, porém, hoje são sutis, disfarçadas, manipuladas e suggestionadas nos métodos tradicionais de educação. O professor muitas vezes se vê obrigado a obedecer, a se enquadrar em determinados métodos aprovados pelos “especialistas em educação” sejam de instituições do terceiro setor seja dos próprios governos, sem questionar, sem opinar, sem participar – ele é visto simplesmente é um facilitador ou um técnico que deve seguir um receituário de ensino – alguém que “garante aprendizagens”, evidenciadas em competências, conteúdos que, preocupados com a contextualização para o aluno, o mantém em seu cotidiano, impedindo seu pleno desenvolvimento para um pensamento crítico e autônomo.

Há sempre o perigo do ressurgimento de líderes e políticos que refletem, nos seus discursos, o tipo de mensagem dos tiranos e opressores. Este artigo traz o corolário do que sempre aconteceu, quando homens, educadores e dialógicos se levantam contra seus opressores. Não podemos nos acovardar e nos intimidar, é necessário fortalecer o conceito de liberdade na educação e na formação integral do ser humano e adotarmos, nesse sentido, a *pedagogia da resistência*.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BLOCH, Ernst. **O Princípio Esperança**. Rio de Janeiro/RJ, Contraponto/Eduerj, 2005/2006. 3v.
- BUSCH, Eberhard. **Karl Barth: His Life from Letters and Autobiographical Texts**. Translated by John Bowden. Grand Rapids: W.B. Eerdmans, 1993.
- CORNU, Daniel. **Karl Barth: O Teólogo da Liberdade**. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1971.

- FERREIRA, Franklin. **Karl Barth: uma Introdução à sua Carreira e os Principais Temas de sua Teologia**. *Fides Reformata*, São Paulo, v. 8, nº1, [S], 2003, pp. 29-62.
- FILHO, Manuel Bernardino S. **Karl Barth e sua Influência na Teologia Latino – Americano: Palavra, Evento e Práxis da Libertação**. São Paulo/ SP: ASTE, Associação Brasileira, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/RJ; São Paulo/SP: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/RJ; São Paulo/SP: Paz e Terra, 2016.
- GALIAN, C. V. A.; SILVA, R. **Apontamentos para uma Avaliação de Currículos no Brasil: a BNCC em questão**. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 508-535, maio/ago. 2019, pp. 508-535.
- GALIAN, C. V. A.; LOUZANO, P. **Michael Young e o Campo do Currículo: da Ênfase no “Conhecimento dos Poderosos” à Defesa do “Conhecimento Poderoso”**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014400400201>.
- HIRSCHBERGER, Johannes. **História da Filosofia Moderna**. São Paulo/SP, 1967.
- LIBÂNEO, J. C. *Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática*. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs.). **Em Defesa do Direito à Educação Escolar: Didática, Currículo e Políticas Educacionais em Debate**. VII Endipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019.
- LIBÂNEO, J. C. *Internacionalização das Políticas Educacionais e Políticas para a Escola: Elementos para uma Análise Pedagógico-política de Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental*. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE - 23 a 26 de julho de 2012**, FE/UNICAMP, Campinas.
- LIMA, Carlos Cirne. **A Dialética para Principiantes**. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.
- LYRA, Carlos. **As Quarenta horas de Angicos: uma Experiência Pioneira de Educação**. São Paulo/SP: Cortez, 1996.
- ROCHA, Adriana Camila M. (et al). **Teoria Freireana de Educação e Alfabetização de Crianças**. *EDUCERE*, Curitiba/PA, v. 11, v. 2,4, 26ª 26, set, 2013, pp. 22169 – 22185.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social: Princípios de Direito Político**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- SKINNER, Quentin. **As Fundações do Pensamento Político Moderno**. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 1996.
- STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSK, Jaime J. **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Autêntica, 2018.
- VIGOTSKI, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

Capítulo 3

**GT 06 DA ANPED-SUL - CATEGORIAS
ANALISADAS: FORMAÇÃO DOCENTE
CONTINUADA NO ESPAÇO TEMPO-ESCOLA E
AÇÕES PEDAGÓGICAS**

Helenara Plaszewski

Elena Maria Billig Mello

GT 06 DA ANPED-SUL - CATEGORIAS ANALISADAS: FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NO ESPAÇO TEMPO-ESCOLA E AÇÕES PEDAGÓGICAS

Helenara Plaszewski

*Doutora e Mestra em Educação, Professora Adjunta da Universidade Federal de
Pelotas (UFPEL), e-mail: helenara.ufpel@gmail.com*

Elena Maria Billig Mello

*Doutora e Mestra em Educação, Professora associada da Universidade Federal do
Pampa (UNIPAMPA), e-mail: elenamello@unipampa.edu.br*

Resumo: o presente⁸ estudo tem como propósito analisar os sentidos e significados de inovação pedagógica no campo educacional em duas categorias presentes nas publicações dos Anais da XIII Reunião Científica Regional Sul da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPEd-Sul (2020-2021): "Formação docente continuada no espaço tempo-escola" e "Ações Pedagógicas", que compõem o *corpus* de análise produzidos na metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD) utilizada (MORAES; GALIAZZI, 2013). Nossa compreensão de Inovação Pedagógica tem como suporte teórico em estudos de Singer (2019), Carbonell (2002), Cunha (2004), Veiga (2003), Zabalza (2016), entre outros com mesma matriz epistemológica crítica. Destacamos que ao romper com o modelo instituído não reduzimos a perspectiva inovadora em termos de utilização ou inserção de novidades de recursos tecnológicos no processo de ensino. Como resultados da investigação, evidenciamos, em relação aos espaços formativos, a troca de experiências com os colegas que constituem espaços formadores, permitindo-nos pensar os espaços-tempos de formação de maneira mais abrangente, sem restringi-la ao espaço acadêmico; referente às estratégias de organização e ação adotadas pelos professores demonstram o compromisso e o engajamento, para além, do processo ensino-aprendizagem; e, em relação às questões socioemocionais dos alunos; todos esses aspectos foram considerados indícios de inovação pedagógica.

Palavras-chave: Formação Continuada. Ações Pedagógicas. Inovação Pedagógica

Abstract: The present study analyze the meanings of pedagogical innovation in the educational field in two categories present in the publications of the Annals of the XIII Southern Regional Scientific Meeting of the National Association for Research and Graduate Studies in Education - ANPEd-Sul (2020-2021): "Continuing teacher education in the time-school space" and "Pedagogical Actions", which make up the

⁸ Este texto foi apresentado no XV Congresso Nacional de Educação (EDUCERE, 2021)

corpus of analysis produced in the Discursive Textual Analysis (DTA), the methodology used (MORAES; GALIAZZI, 2013). Our understanding of Pedagogical Innovation is theoretically supported by studies by Singer (2019), Carbonell (2002), Cunha (2004), Veiga (2003), Zabalza (2016), among others with the same critical epistemological matrix. We emphasize that by breaking with the established model, we do not reduce the innovative perspective in terms of the use or insertion of new technological resources in the teaching process. As a result of the investigation, we evidenced, in relation to training spaces, the exchange of experiences with colleagues who constitute training spaces, allowing us to think about training spaces-times in a more comprehensive way, without restricting it to the academic space; regarding the organization and action strategies adopted by the teachers, they demonstrate the commitment and engagement, beyond the teaching-learning process; and, in relation to the students' socio-emotional issues; all these aspects were considered evidence of pedagogical innovation.

Keywords: Continuing Training. Pedagogical Actions. Pedagogical Innovation

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo está vinculado institucionalmente a um grupo de pesquisa, constituído por acadêmicos, técnicos e docentes da Educação Superior e da Educação Básica, sendo alguns desses também acadêmicos de cursos de graduação e pós-graduação, que unidos, desde 2016, tem como propósito colaborar com investigações e reflexões acerca da inovação pedagógica.

Os eventos científicos assumem um papel de grande relevância na divulgação científica e como fonte de busca para mapear a produção do assunto. Desse modo, foi realizado levantamento da produção dos Anais da XIII Reunião Científica Regional Sul da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd-Sul), 2020-2021. Evento esse promovido pela ANPEd Nacional, pelo Fórum Sul de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED-Sul), em conjunto com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau (PPGE-FURB).

Nesse trabalho, apresentamos um recorte da referida investigação para mostrar a análise de duas categorias de dimensões educacionais no Grupo de Trabalho Temático - GTT 6: “Formação docente continuada no espaço tempo-escola” e “ações pedagógicas”, com a intencionalidade de ampliar o conhecimento e identificar referenciais teórico-epistemológicos que permitam compreender melhor a temática de investigação, anteriormente referida.

Nossa compreensão de inovação pedagógica tem suporte em estudos de Carbonell (2002), Cunha (2004), Veiga (2003), entre outros com mesma matriz epistemológica crítica. Ainda nesta esteira conceitual, apoiamo-nos em Carbonell (2002, p.19), que define inovação:

[...] como um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

Essa concepção que trazemos como referência, assenta-se numa perspectiva de educadores que lutam para transformar uma realidade, ou enxergá-la com outro(s) olhar(es), sugerindo iniciativas, possibilidades, que possam promover uma mudança significativa que contribuirá na melhoria da educação.

O entendimento de inovação educacional aproxima-se da visão de Padilha e Zabalza (2016, p. 839) ao afirmarem que ações pedagógicas favorecem "a flexibilização curricular, [...]", com foco "[...] na autonomia [do discente], no pensamento crítico e na reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem e a indissociação entre ensino e aprendizagem [...] rompendo com um ensino tradicional, mecânico e memorístico, focado na ação do professor".

Essa perspectiva rompe com o modo tradicional e convencional de educação que não leva em conta que o conhecimento é produzido pelo aluno, por constituir-se de uma atividade mecânica, desvinculada da prática social, uma mera transferência de conteúdos, que não corresponde com um mundo em constante transformação. Corroboramos Cunha (2004, p. 14) ao entender como um dos indicadores da inovação a "ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender [...]".

Cabe destacar que ao romper com o modelo instituído não reduzimos a perspectiva inovadora em termos de utilização ou inserção de novidades de recursos tecnológicos no processo de ensino. Mas, no sentido de: "[...] abertura, diálogo, intercomunicação e parceria com as mais diversas fontes de produção de conhecimento; [...]". (MASETTO, 2003, p.199) .

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS APOIADO

Apresentamos neste trabalho um recorte de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como fonte a pesquisa bibliográfica, de nível exploratório (SEVERINO, 2016) e, como metodologia analítica das informações, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2013). O tema inovação pedagógica nas produções no evento da ANPEd-Sul foi o foco da pesquisa.

Na seleção de dados definiu-se os seguintes critérios e etapas no processo de revisão sistemática de busca, que estão desenvolvidos na sequência.

Quanto aos objetivos, identificamos nas publicações da ANPEd-Sul 2020-2021 indícios ou elementos de inovação pedagógica que se relacionam com o desenvolvimento de ações, estratégias e metodologias diferenciadas, que indicassem uma mudança na concepção de ensino e de aprendizagem, uma ruptura paradigmática em projetos político-pedagógicos ou práticas educativas. Utilizamos a base de dados dos trabalhos publicados nos GTTs 04 - Estado e Política Educacional, 06 - Formação de Professores e 09 - Currículo e realizamos a leitura de 129 trabalhos encontrados nas 21 páginas, no site disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2020/trabalhos>.

Como critérios de inclusão foram considerados os trabalhos que aproximaram do suporte teórico-epistemológico sobre inovação na educação. Entre eles, Carbonell (2002) que compreende que a inovação estimula a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interações. Por outro lado, foram excluídos os estudos que não obedeceram ao âmbito definido no objetivo e nos critérios de inclusão; assim como aqueles que adotaram a simples incorporação de novas tecnologias no ensino ou através da aquisição e uso de computadores, pois nada tem a ver com as ideias de inovação que defendemos.

Após a leitura intensiva dos trabalhos, procedemos o refinamento que resultaram na identificação de sete trabalhos para análise. Para isso, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), que segundo Moraes e Galiazzi (2006), envolveu os seguintes procedimentos investigativos: a) leitura dos sete trabalhos do GTT 6; b) desconstrução dos textos; c) unitarização dos registros (codificação dos excertos, identificados como unidades de significado); d) categorização das unidades de significado (processo de agrupamentos de unidades de significado com sentidos

semelhantes); e) construção do metatexto (elaboração de texto resultante dos procedimentos de análise).

Apontamos que na investigação realizada foram identificadas cinco categorias de análise somente no GTT 06 - Formação de Professores, a seguir: "Inovação e Interdisciplinaridade"; "Formação docente continuada no espaço tempo-escola"; "Protagonismo do licenciando no papel docente (a influência na participação em outros espaços institucionais de extensão, pesquisa, ensino)"; "Inovação Pedagógica" e "Ações Pedagógicas".

Dessas, neste texto, analisamos duas dessas categorias: "Formação docente continuada no espaço tempo-escola" e "Ações Pedagógicas" nos sete (07) trabalhos, que codificamos e sistematizamos a seguir: E06-12 - "A interdisciplinaridade na formação inicial em Pedagogia: um estudo de caso"; E06-13 - "A interdisciplinaridade num curso de licenciatura por área do conhecimento: olhar de docentes egressos"; E06-15 - "A pesquisa participante no diálogo com a Educação Popular: um caminho para a Formação Docente"; E06-19 - "A Reinvenção Docente em Tempos de Isolamento Social"; E06-27 - "Desafios e possibilidades do Coordenador Pedagógico no Processo de Formação Continuada"; E06-43 - "Inovação Escolar: possibilidades e redimensionamentos a partir do diálogo sobre a docência"; E06-45 - "Letramentos Acadêmicos e Formação Inicial no Contexto de Extensão Universitária".

Em relação as duas categorias "Formação docente continuada no espaço tempo-escola" e "Ações Pedagógicas" foram analisadas alicerçadas conceitual-teoricamente em autores como Marcelo García, (1999), Freire (1994), Nóvoa (2009), Zabalza (2008), Veiga (2003), entre outros, que constituem perspectiva histórico-social emancipadora e crítica que defendemos.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Formação docente continuada no espaço tempo-escola

Para iniciar este debate há necessidade de apontar que a perspectiva de formação docente continuada no espaço tempo-escola é diferente do que comumente se faz: *"excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas, etc.) para uma perspectiva centrada no terreno profissional"* (NÓVOA, 2009, p. 03).

O termo formação continuada se refere, de forma mais ampla, à necessidade

de que o professor esteja em constante processo de formação, buscando sempre qualificar suas teorias e práticas, diferentemente da forma convencional, como comumente realizadas em cursos de aperfeiçoamento ou pós-graduação, que pouco tem contribuído com a qualificação do professor, como destacamos no excerto abaixo:

E06-15-2 - Entendemos que a formação, quando desenvolvida nessa propositura, carrega a possibilidade de superação do modelo de formação docente continuada, que de forma geral, tem se constituído em momentos pontuais e fragmentadas, na forma de palestras, monocráticas em discursos generalistas e descontextualizados das realidades dos docentes em formação.

Esse trecho evidencia que a formação deve atender às necessidades do professor, por isso não pode ser pensada em modelo, padrão ou receituário. Desse modo, o distanciamento de quem propõe as formações, muitas vezes, não concretiza ações de reflexão ou transformação da prática docente.

Assim, na acepção de Nóvoa (2009, p.02), “a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão” é relevante. Na forma, com os professores em equipe é possível proporcionar o conhecimento e a superação das dificuldades, no princípio da responsabilidade social. Em relação ao domínio do conteúdo, por parte dos professores, pode ser adquirido de forma isolada, porém as relações com os conhecimentos curriculares, a reflexão crítica da prática, o contato com novas concepções, os conhecimentos didáticos e pedagógicos ganham muito sentido se realizado na troca entre pares. Na direção conceitual-teórico que aponta o excerto a seguir:

E06-43-3 – [...] Segundo o autor [Nóvoa, 2019], é preciso ligar a formação e a profissão. Ao fazê-lo, estamos a criar as condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos, sejam capazes de participar ativamente na metamorfose da escola. ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. começa nas universidades, continua nas escolas. ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. [...].

Isso nos leva a reafirmar que os espaços-tempos de formação continuada precisam ser pensados de uma forma mais abrangente, não restrita ao espaço acadêmico ou cursos de capacitação promovidos por entidades ou dirigentes superiores fora da escola, que não observam o trabalho de equipe, da partilha e da parceria que feito entre os docentes.

Para tanto, esta perspectiva de formação está intimamente ligada ao indivíduo que está envolvido no processo, pois o sujeito é quem ativa esse processo formativo (MARCELO GARCÍA, 1999).

Com esse entendimento, passamos a apontar alguns trechos destes tempos e espaços de formação continuada identificados no estudo:

E06-15-5 - "Acerca das possibilidades deste processo formativo, temos percebido que a temática agroecologia na escola, [...] provocando um movimento de busca, de uma formação crítica e enraizada nas comunidades/espços do campo e do urbano".

E06-15-6 – "É possível perceber este processo de formação docente continuada tem provocado os docentes e a comunidade escolar a assumirem seu papel de protagonistas do processo educacional.

E06-27-1 – "À promoção da formação continuada em serviço e a função no espaço/tempo escolar, como responsável pela formação continuada centrada na escola, para o grupo de professores com quem trabalha".

Os excertos permitem reafirmar que o professor é um ser individual, com uma trajetória, que vive numa sociedade concreta, atravessado por lugares e tempos. Com isso, a formação continuada está vinculada ao desejo de buscar novas e melhores formas de ensinar, superar impasses e compreender o que é ser professor.

Da mesma forma, estes tempos e espaços de formação continuada identificados na investigação, nos leva a perceber aspectos de inovação pedagógica na perspectiva de Carbonell (2002, p.113): **"2. Formação colaborativa ou cooperativa. Criar tempos, oportunidades, espaços e estímulos para aprender e enriquecer-se uns aos outros e avançar profissionalmente e democraticamente como coletivo."**

Assim, compreendemos a formação continuada numa perspectiva reflexiva, crítica, autoformativa e num processo dinâmico de construção de significados realizado por dentro da escola.

3.2 Ações Pedagógicas

Além de tratar da formação, vamos refletir a respeito das ações pedagógicas do professor, alertando para a importância de estabelecer interlocução com os alunos e entre eles; estimular o debate; provocá-los a posicionar-se, a tirar conclusões, a indagar os porquês. Também, levar em conta que o professor aprende ao ensinar e ensina porque aprende (FREIRE, 1994). O que significa dizer, que o professor mobiliza e articula atitudes de colaboração e abertura para aprender. Uma reflexão

sobre a ação é um processo de análise crítica a respeito da sua prática. a ação docente desenvolvida de forma interativa, intencional, no exercício da pesquisa, da reflexão crítica, mediando aprendizagens para alcançar com êxito sua ação pedagógica. É o que identificamos como perspectiva de uma prática transformadora.

Há, portanto, uma diferença enorme no fazer pedagógico daqueles professores que se colocam numa postura de protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, sendo aquele que sabe e transmite os conteúdos de ensino. Esta postura pedagógica que foi denominada de *educação bancária* por Freire (1983).

Nesta pesquisa, identificamos nas unidades de significado ações pedagógicas dos professores que apontam para indícios de inovação pedagógica, como destacamos abaixo:

E06-19-2 – Este cenário exige uma escola mais afetiva, voltada antes de tudo para a empatia, o vínculo, as diferenças sociais e o cuidado com o outro.

E06-19-4 – [...] Não se faz educação com a escola e família afastadas. É preciso um trabalho coletivo. É necessário construir um diálogo empático”.

E06-19-8 - Ensinar além dos conteúdos, ensinar valores, o olhar ao outro, compaixão respeito à opinião do outro, solidariedade.

E06-19-13 – O destaque deste trabalho é a percepção que o maior desafio atual é conseguir ter a família e a escola construindo uma relação de parceria, buscando uma educação de qualidade, que seja significativa para o aluno no contexto atual, para além dos conteúdos escolares. [...] Construir esta relação com os pais permite que eles consigam compreender que a educação se dá não somente através de atividades ou conteúdos pedagógicos; ela se dá na contação de histórias, nas atividades realizadas em família e no cotidiano familiar, na realização de um trabalho em conjunto.”

Evidenciamos nos excertos o desenvolvimento de ações pedagógicas dos docentes, a fim de dar conta das exigências e dos desafios impostos neste momento de Pandemia em que vivemos. Também, apontam para ações que demonstram o compromisso e o engajamento dos professores, para além, do processo de ensino e aprendizagem, nas questões emocionais e sociais que os alunos estão passando, bem como, a preocupação do envolvimento junto às famílias. Os professores reconhecem que a participação da família é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos.

Se faz necessário considerar o desenvolvimento individual, observando fatos e comportamentos, a fim de contribuir para o efetivo desenvolvimento do aluno. Nossa leitura vai ao encontro do que identificamos em Veiga (2003, p. 274) como processo inovador: *"É um processo de dentro para fora. Essa visão reforça as definições*

emergentes e alternativas da realidade. Assim, ela deslegitima as formas institucionais, a fim de propiciar a argumentação, a comunicação e a solidariedade."

Relações com indícios de inovação nas ações pedagógicas foram possíveis de ser identificadas nos excertos a seguir, que se referem a definir estratégias e finalidades que configuram novas formas de organização e ação docente:

E06-19-1 - [...] é hora de pensar numa escola menos conteudista, que possa sugerir leituras, pensar na saúde mental dos alunos, trabalhar valores e hábitos [...]

06-45-8 - A construção coletiva e a sensibilidade em associar os saberes prévios dos alunos para instigar a interação.

Dessa forma, percebemos que as ações pedagógicas ultrapassam as questões ligadas à racionalidade técnica, possibilitando a proposição de inovação nas práticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigarmos os sentidos e significados de inovação pedagógica no campo educacional nas categorias: "Formação docente continuada no espaço tempo-escola" e "Ações Pedagógicas", encontradas nos trabalhos escolhidos do GT 6 da última edição da ANPEd-Sul, os resultados e as discussões permitem apontar que a formação de professores por dentro da escola, diferentemente das formações tradicionalmente fragmentadas, sinaliza para um importante espaço de troca e possibilidades de crescimento profissional. Podemos também apontar que a perspectiva da formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008) é uma expectativa promissora em que a formação inicial e a continuada podem ser oportunizadas conjuntamente e serem promovidas em parcerias entre universidade e escola de Educação Básica.

Nesse sentido, os processos de formação oportunizam a (re)construção de conhecimentos e saberes, assim como apontamos no presente trabalho, o reconhecimento de ações pedagógicas dos professores, e que essas foram significativas, ganharam sentido e destaque por tentarem amenizar e transformar a realidade dos seus alunos, com proposições transformadoras da realidade socioeducativa.

REFERÊNCIAS

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. 2. ed. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUNHA, M. I. Inovações Pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. **Anais...VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, 8, Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. TRAVERSINI, Clarice et al.(Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

MASETTO, M. Inovação na Educação Superior. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.8, n.14, p. 197-202, set.2003-fev.2004.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores – Para uma mudança Educativa**. Editora Porto, Portugal, 1999.

MORAES, R. GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2013.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión En: **Revista de Educación**, Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 173-202. Disponível: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_09.html> Acesso em: 22 jun. 2021

PADILHA, M. A. S., & ZABALZA, M. Á. (2016). Um cenário de integração de tecnologias digitais na educação superior: Em busca de uma coreografia didática inovadora. **Revista e-Curriculum**, 14(3), 837-863.

SEVERINO, A. J.. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

VEIGA, I. P. A. **Inovações e Projeto Político Pedagógico: Uma Relação Regulatória ou Emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267- 281, 2003.

ZABALZA B., M. A. **Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior**. **Educación**, vol. 31, núm. 3, septiembre-diciembre, 2008, pp. 199-209. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84819191002>>

Capítulo 4

**MIGRAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS E
IMPLICAÇÕES PARA CRIANÇAS E
ADOLESCENTES**

Maria Lucia Alves Fabiano

MIGRAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS E IMPLICAÇÕES PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Maria Lucia Alves Fabiano

Doutora em Ciências Sociais e Mestre em Economia Política pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Pesquisadora que atua nas áreas de Estudos Urbanos e Migrações. E-mail de contato: luciafabiano@uol.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9675-5106>. Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/1034340973727271>

Resumo: O artigo visa retratar o fenômeno da migração atual pelo mundo e os desafios que os migrantes internacionais têm enfrentado, identificando as características do processo de migração infantil e destacando a situação de vulnerabilidade que crianças e adolescentes estão sujeitos, num mundo cada vez mais hostil, e repleto de barreiras e preconceitos. Para muitas pessoas, a migração é a única maneira de escapar da insegurança e opressão que sofrem em seus países. Contudo, para as crianças e adolescentes migrantes a situação é mais delicada, pois são, em geral, mais suscetíveis à discriminação, exploração, xenofobia e ao tráfico de seres humanos. Nesse contexto, destaca-se a importância da educação e o papel fundamental da escola para que esse grupo se integre de maneira adequada a nova sociedade, pois normalmente estão em situação de vulnerabilidade, principalmente, devido a barreira linguística e as condições de vida precárias em que se encontram, que podem influenciar de maneira significativa os processos de desenvolvimento social e educacional.

Palavras-Chave: migração infantil. vulnerabilidade. educação. escola.

Abstract: The article aims to portray the current migration phenomenon around the world and the challenges that international migrants have faced, identifying the characteristics of the child migration process and highlighting the situation of vulnerability to which children are subjected. and adolescents, in an increasingly hostile way. world, and full of barriers and prejudices. For many people, migration is the only way to escape the insecurity and oppression they experience in their countries. However, for migrant children and adolescents the situation is more delicate, since they are, in general, more susceptible to discrimination, exploitation, xenophobia and human trafficking. In this context, the importance of education and the fundamental role of the school are highlighted so that this group is adequately integrated into the new society, since they are usually in a vulnerable situation, mainly due to the language barrier and precarious living conditions in which they find themselves, which can significantly influence the processes of social and educational development.

Keywords: child migration. vulnerability. education. school.

INTRODUÇÃO

Os acontecimentos do século XXI têm afetado de maneira significativa o fenômeno da migração pelo mundo, colocando pertinentes questões em evidência tais como: conflitos étnicos, terrorismo, fundamentalismos religiosos, contrabando de drogas e tráfico de pessoas, que se acentuaram demasiadamente neste século.

A migração internacional⁹ é um fenômeno complexo que aborda uma multiplicidade de aspectos sociais, econômicos, políticos e de segurança que afetam a nossa vida cotidiana num mundo cada vez mais interligado. Sendo assim, os novos desafios para as migrações internacionais no século XXI, como argumenta Baeninger (2015, p. 17) implicam em necessárias revisões conceituais acerca das novas mobilidades, modalidades e explicações acerca desse fenômeno social. Nesse sentido a autora cita Bakewell (2010) que enfatiza que a relação entre migração e mudança social passa a compor a agenda de pesquisa para a compreensão dos fenômenos migratórios contemporâneos.

O contexto global atual tem alterado o caráter da migração internacional, principalmente no que se refere à livre circulação das pessoas, com fluxos que se manifestam hoje em diferentes direções do planeta. Apesar de países de alta renda ainda polarizarem esses fluxos, são observados novos centros de atração no hemisfério Sul, como é o caso, dos polos econômicos do Oriente Médio, (Cingapura, Malásia, Taiwan, Coreia do Sul) e na África (Gabão e África do Sul). A América Latina e Caribe também apresenta crescimento da migração Sul-Sul entre e em direção aos vários países do continente.

Segundo estudos realizados pelo Observatório das Migrações da Unicamp (BAENINGER e FERNANDES, 2018) o pano de fundo desse movimento é a mobilidade do capital e da força de trabalho, potencializado pela intensificação no fechamento das fronteiras por países da Europa e Estados Unidos, que conseqüentemente modificou o rumo das migrações para os países do Sul.

⁹ O termo migração internacional corresponde aos movimentos de saída e chegada de pessoas (migrantes) entre países. É importante ressaltar que o termo pode ser subdividido em emigração (refere-se as pessoas que saem do país, que podemos chamar de emigrantes) e imigração (refere-se as pessoas que entram no país, chamados de imigrantes).

Tais evidências empíricas recentes somente demonstram a complexidade e a heterogeneidade da migração internacional neste século. E como coloca Patarra (2006, p. 9) o entendimento dos processos sociais envolvidos nos fluxos de pessoas entre os países, regiões e continentes envolvem fenômenos muito distintos, com grupos sociais e implicações diversas, que têm assumido características novas que interessa analisar e entender.

Essa população que migra, não é somente formada por trabalhadores, mas por famílias, muitas vezes constituídas por crianças e jovens, que utilizam os serviços públicos: escolas, hospitais, parques, apoios sociais. Enfim, fazem parte das cidades e do seu cotidiano, demandando uma atenção especial e políticas públicas adequadas para sua integração as sociedades receptoras.

Partindo desse ponto de vista, e de modo a tentar compreender dentro dos diversos aspectos que norteiam o processo migratório atual, o texto tem por objetivo discorrer sobre a situação migratória no mundo, mas especialmente sobre as condições na qual crianças e adolescentes estão submetidos nesse processo, pois geralmente esse grupo é invisibilizado pela figura do “trabalhador migrante”, ocupando um espaço secundário e desconsiderando que são agentes portadores de direitos com seus próprios enfrentamentos. Entende-se que uma criança migrante condensa uma dupla situação de vulnerabilidade, relativas à idade e condição migratória que demanda uma proteção específica e adequada de seus direitos por parte dos Estados (de origem, trânsito e destino) e de outros atores envolvidos.

Sendo assim, o texto se divide no sentido de apresentar o processo migratório atual, mostrando aspectos específicos da migração infantil pelo mundo e os desafios a que crianças e adolescentes estão sujeitos, que vão muito além, do processo conturbado de trânsito até o destino, mas surgem também após serem acolhidas pelos países receptores, esbarrando na dificuldade para acessar o sistema educacional e no desafio de adaptação enfrentados dentro e fora da escola até serem de fato integrados de forma adequada na sociedade.

A CRISE MIGRATÓRIA DO SÉCULO XXI

No que diz respeito à crise migratória na atualidade, pode-se observar que a discrepância crescente entre os níveis de desenvolvimento e as estruturas demográficas dos países ricos e pobres, gera desigualdades entre os Estados,

levando a uma situação política, econômica e social conflituosa. Sendo assim, tem se intensificado a pobreza, os conflitos violentos e os ataques ao meio ambiente, que induzem ao deslocamento das populações na busca de melhores condições de vida e principalmente de sobrevivência, gerando um número cada vez maior de pessoas em trânsito pelo mundo.

Segundo informações do relatório do *Department of Economic and Social Affairs, Population Division, United Nations (2017)* (Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais da ONU), o número de migrantes internacionais tem crescido rapidamente nos últimos anos, atingindo 258 milhões em 2017, em comparação com 220 milhões em 2010, e 173 milhões em 2000, um crescimento de 49,13% em 17 anos. Mais de 60% vivem na Ásia (79,6 milhões) ou na Europa (77,8 milhões), seguidos pela América do Norte com (57,7 milhões), África (24,6 milhões), América Latina e Caribe (9,5 milhões) e Oceania (8,4 milhões). As mulheres compõem atualmente 48% desta população

Em 2017, cerca de 67%, viviam em apenas vinte países. Os países de alta renda absorveram a maior parte desse crescimento recente, ganhando 64 milhões dos 85 milhões de migrantes adicionados em todo o mundo entre 2000-2017.

O número total de refugiados¹⁰ e requerentes de asilo¹¹ no mundo em 2016 foi estimado em 25,4 milhões. A Turquia tem a maior população de refugiados em todo o mundo, com 3,1 milhões, Jordânia (2,9 milhões), Estado da Palestina (2,2 milhões), Líbano (1,6 milhões) e Paquistão (1,4 milhões).

A idade média em todo o mundo foi de 39 anos em 2017, um ligeiro aumento em relação ao ano 2000, que era de 38 anos. No entanto, em algumas regiões, essa população está se tornando cada vez mais jovem. Entre 2000 e 2017, a idade média declinou na Ásia, América Latina e Caribe e Oceania.

De acordo com dados do Departamento de Assuntos Sociais e Econômicos da ONU (2017), a maioria dos migrantes está em idade de trabalho. Em 2017; 74%

¹⁰Refugiado é todo indivíduo que devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontra-se fora de seu país de origem e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país; ou que devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país para buscar refúgio em outro. (**Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**).

¹¹ Requerente de asilo é aquele que solicita o reconhecimento do estatuto de refugiado e cujo pedido ainda não foi definitivamente avaliado. O conceito jurídico de asilo na América Latina é originário do Tratado de Direito Penal Internacional de Montevideo, de 1889. O asilo pode ser de dois tipos: diplomático – quando o requerente está em país estrangeiro e pede asilo à embaixada do país que pretende se estabelecer, ou territorial – quando o requerente está em território nacional. Se concedido, o requerente estará ao abrigo do Estado, com as garantias devidas.

tinham entre 20 e 64 anos e 12% tinham mais de 65 anos. Referente às crianças e jovens pelo mundo, é estimado que tenhamos cerca de 14% com idade até 19 anos o que representa cerca de 36,1 milhões de crianças e adolescentes, distribuídos entre (0-4 anos) – 3%; (5-9 anos) – 3%; (10-14 anos) – 4% e (15-19) – 4%.

Diariamente somos bombardeados com notícias a respeito da quantidade de migrantes que tentam entrar nos países, colocando em risco suas vidas e sendo impedidos pelas guardas de fronteiras nacionais. As pessoas que se lançam nessa jornada o fazem por vários motivos e se utilizam de meios diferentes. Muitos procuram as vias legais, contudo, temos aqueles que estão igualmente dispostos a arriscar a vida para fugir da situação em que se encontram, como: repressão política, guerras, pobreza ou para se juntarem às suas famílias, para poderem ter acesso a trabalho, educação, moradia, saúde e outros serviços públicos.

Um dos principais destinos é os Estados Unidos que, além da Europa, apresenta dados alarmantes sobre as terríveis condições a que migrantes estão expostos. De acordo com a Patrulha Fronteiriça – *US BORDER PATROL* (2017), pelo menos 6.915 pessoas morreram tentando cruzar a fronteira entre os Estados Unidos e o México entre 1998 e 2016. Já os dados da Organização Internacional das Nações Unidas para as Migrações – IOM (2017) apontam que somente entre 2014 a junho de 2017 foram registradas quase 2 mil mortes nas Américas, sendo que a maioria ocorreu na fronteira entre os dois países.

Os imigrantes irregulares evitam entrar em contato com as autoridades em áreas bem patrulhadas e são frequentemente obrigados a atravessar por locais perigosos como o deserto do Arizona e o Rio Grande. De acordo com a agência da Organização das Nações Unidas – ONU, as principais causas de mortes citadas são: a exposição prolongada a ambientes extremos na região fronteira com temperaturas que atingem frequentemente 40º Celsius, combinada com a dificuldade de levar assistência aos necessitados em áreas remotas.

Estima-se que pelo menos 60 mil migrantes faleceram entre 2000-2017 em todo o mundo. A travessia do Mar Mediterrâneo com destino à Europa é a jornada mais perigosa para os migrantes, sendo registrados 33 mil mortes ou desaparecimentos nesse período (IOM, 2017).

O risco de morrer tem aumentado ao longo de algumas rotas migratórias, especialmente no Mar Mediterrâneo e nos Estados Unidos, onde o número de mortos

continua a crescer, apesar dos dados relatarem uma quantidade menor de pessoas que tentam atravessar as fronteiras.

Ao mesmo tempo, que os dados estão mais acessíveis em algumas regiões do mundo, eles permanecem incompletos, pois o número de mortes registradas inclui apenas aqueles, com os quais os agentes lidam diretamente. Isso significa na prática, que os dados reportados nacionalmente podem seriamente subestimar o número real de mortes.

As mudanças políticas e as restrições à entrada de estrangeiros com a intensificação do patrulhamento e imposições às operações de busca e resgate por parte de alguns Estados, tem resultado em vários incidentes que decorrem no falecimento de milhares de pessoas. Isso significa que está cada vez mais difícil atravessar de maneira segura.

Diante desse quadro que se apresenta em pleno século XXI, e mesmo quando superadas as dificuldades da travessia de fronteiras, uma realidade dura se apresenta para suas vidas, principalmente em países localizados na Europa, Ásia e África, que obrigam os migrantes a permanecerem em imensos campos de “concentração”, vivendo como prisioneiros em locais insalubres por longos períodos. Alguns campos chegam ao tamanho de cidades como o localizado em Dadaab no Quênia, que segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR abriga mais de 400 mil pessoas.

Esses campos apresentam uma situação de inadequação nas condições de abrigo, saúde e nutrição, com crianças privadas de educação e serviços de apoio psicossocial. São identificados problemas de adaptação decorrentes de diferenças culturais, além de abuso da força de trabalho, assédio sexual contra as mulheres e meninas, prostituição forçada e casamentos não oficiais.

Diante de tais evidências observa-se que políticas migratórias restritivas dos países ricos falham por diferentes motivos, entre os quais a total incapacidade ou falta de vontade por parte desses países de regulamentar as suas relações. Pois como coloca Castles (2010, p. 16) os governantes enxergam a migração como um problema a ser resolvido, de preferência buscando formas para evitar que as pessoas não abandonem seu local de origem. Falta-lhes compreensão do processo como parte intrínseca do desenvolvimento humano, mediante a qual as pessoas respondem às oportunidades derivadas de fatores econômicos, políticos e ambientais. Da mesma forma Bakewell (2010) enfatiza que esse discurso, o qual ele denomina “viés

sedentário”, constitui uma ameaça à prosperidade e à ordem pública dos países ricos e, portanto, os migrantes pobres devem ficar em seu próprio lugar.

Entretanto, Castles (2010, p. 17) destaca um aspecto relevante nesta discussão, sobre a necessidade dos países mais desenvolvidos necessitarem da mão-de-obra, e portanto, a expressão corrente do “viés sedentário” não é exatamente uma proibição dos movimentos Sul-Norte dos trabalhadores menos qualificados, mas sim a ideia de que a migração circular é uma situação “em que todos ganham” (*win-win-win*); tanto para os países que importam a mão-de-obra, quanto para os países de origem e para os próprios migrantes. Sendo assim, o problema não é a migração em si, mas sim as condições de desigualdade sob as quais muitas das migrações se realizam, levando à marginalização e à exploração de muitos.

De qualquer forma, quando os governos tentam impedir a migração, um novo tipo de mercado entra em jogo, um mercado global, ligado às redes sociais que são desenvolvidas no processo migratório e organizado por agentes envolvidos no recrutamento de trabalhadores e funcionários de imigração, que lucram com o processo, seja legal ou não (CASTLES, 1997), aproveitando-se de pessoas que não têm os recursos econômicos nem os direitos políticos necessários para a livre circulação.

Sendo a migração parte do processo de transformação das estruturas e instituições, que nasce através de grandes mudanças nas relações sociais, econômicas e políticas globais (CASTLES, 2010), faz-se necessário o debate sobre as relações sociais e de identidade, que desempenham um papel-chave, praticamente em todos os países do Ocidente, levando ao surgimento de novas minorias étnicas, surgidas a partir desse processo nas últimas décadas.

Dessas minorias que surgem temos as crianças e adolescentes que cada vez mais demandam atenção, tanto no debate acadêmico, como também na criação de novas políticas públicas que possam vir a acolhê-las de maneira satisfatória, pois se estamos falando dos diversos problemas que envolvem a migração tornando as pessoas tão desprotegidas e fragilizadas, quando tratamos especificamente deste grupo, podemos dizer que são duplamente mais vulneráveis, por estarem, na maioria das vezes, numa situação de submissão e dependência. Contudo, são agentes importantes nesse processo, pois são sujeitos portadores de direitos e necessitam ser visibilizados, para que suas demandas sejam atendidas.

ASPECTOS E PECULIARIDADES DA MIGRAÇÃO INFANTIL

A migração infantil é hoje parte de um fenômeno contemporâneo que tem transformado o mundo em que vivemos. Atualmente, há milhões de crianças e adolescentes em movimento, através das fronteiras internacionais fugindo da violência, conflitos, catástrofes naturais e da pobreza, em busca de uma vida melhor.

Um marco importante que mudou a visão da mídia e do interesse público sobre essa questão ocorreu em 2 de setembro de 2015 quando o corpo de um menino de 3 anos de idade, foi encontrado em uma praia perto de Bodrun na Turquia depois que um barco transportando migrantes virou após a tentativa fracassada de alcançar a ilha grega de Kos.

O menino, de Kobane na Síria, cidade que ganhou notoriedade por ter sido palco de violentas batalhas entre militantes extremistas muçulmanos e forças curdas no início de 2015, morreu junto com seu irmão de 5 anos de idade e a mãe deles. Somente seu pai sobreviveu à tragédia. A família tinha como destino, o Canadá, onde pretendiam juntar-se a alguns familiares que já viviam no país. Naquela época, o menino era apenas outra estatística, entre as milhares de pessoas conhecidas por ter morrido cruzando o Mar Mediterrâneo para a Europa.

Até 2015, o aumento constante no número de mortes relatados na maioria dos países parecia ter pouco efeito sobre a opinião pública, mas a figura de uma criança com a face caída para baixo nas águas de uma praia despertou a atenção. A imagem foi compartilhada por centenas de milhões de pessoas em mídias sociais e estampou as primeiras páginas dos diversos jornais pelo mundo.

Tal fato levou ao ressurgimento do debate político sobre como enfrentar o atual desafio humanitário da migração, e especialmente a questão da quantidade de crianças e adolescentes que migram acompanhadas ou desacompanhadas e que estão expostas a tantos perigos e o iminente risco de morte.

O relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2016a) *Uprooted: The growing crisis for refugee and migrant children* (Desenraizadas: A crise que se agrava para crianças refugiadas e migrantes), apresenta dados que traçam um quadro sombrio sobre a vida e a situação de milhões de crianças e suas famílias afetadas por conflitos violentos e outras crises que fazem parecer mais seguro arriscar tudo numa viagem perigosa do que permanecer em seu país de origem.

Segundo o relatório, entre 2005-2015, o número total de crianças imigrantes subiu 21%. Os dados apontam que 31 milhões de crianças vivem fora do seu país de nascimento, incluindo 11 milhões de refugiados infantis e requerentes de asilo. Quase uma em cada três crianças é um refugiado; para os adultos, a proporção segundo o ACNUR é menor, de 1 em 20.

A Turquia acolhe o maior número de refugiados recentes, e muito provavelmente o maior número de crianças refugiadas do mundo. Em relação à sua população, o Líbano acolhe o maior número por uma margem esmagadora: aproximadamente 1 em cada 5 pessoas. Contudo, considerando os países de acolhimento de acordo com o nível de rendimento, é na República Democrática do Congo, na Etiópia e no Paquistão que se registra a maior concentração.

O relatório *A Child is a Child: protecting children on the move from violence, abuse and exploitation* (Criança é criança: protegendo as crianças da violência, abuso e exploração) – UNICEF (2017) identificou entre 2015-2016, 300 mil crianças e adolescentes não acompanhadas e separadas que se deslocavam entre as fronteiras de cerca de 80 países – quase cinco vezes mais do que entre 2010-2011, com cerca de 66 mil. Segundo a UNICEF muitas dessas crianças estão particularmente em riscos de abuso e detenção porque não têm documentos, porque têm um estatuto legal incerto e por falta de acompanhamento e monitorização sistemáticas do seu bem-estar, por isso, acabam caindo nas lacunas do sistema.

Há muitas razões que levam essas crianças/adolescentes a lançarem-se nestas jornadas sozinhas, que incluem desde a desestruturação familiar, violência doméstica, casamento precoce, recrutamento forçado, até aquelas que procuram juntar-se as suas famílias e parentes que já vivem em outros países, tentando realizar os anseios de seus familiares, que aspiram uma vida melhor para geração atual.

As percepções sobre os eventuais benefícios, em especial a determinados destinos mais cobiçados, são muito disseminadas através das redes sociais e surgem do imaginário coletivo através de histórias e narrativas contadas por migrantes retornados e não migrantes, reproduzindo crenças e experiências de sucesso e de alcance de objetivos que parecem muito mais acessíveis do que no país de origem.

De acordo com comunicado da UNICEF (2016b) a Interpol estima que 1 em cada 9 crianças refugiadas e migrantes desacompanhadas não estão contabilizadas ou o seu paradeiro é desconhecido, contudo, acredita-se que o número real seja muito maior. Na Eslovénia, por exemplo, mais de 80% desaparecem dos centros de

recepção, enquanto na Suécia o percentual gira em torno de 10% por semana. Muitas simplesmente fogem dos centros de recepção para juntarem-se mais rapidamente às suas famílias, devido à falta de explicações sobre seus direitos e a possibilidade de serem devidamente ouvidas.

Um documento relevante produzido pela *American Civil Liberties Union* União Americana das Liberdades Civis, (ACLU, 2018) e pela *International Human Rights Clinic* (Clínica Internacional de Direitos Humanos) da *University of Chicago Law School* (Escola de Direito da Universidade de Chicago) e divulgado num artigo do *Chicago Tribune* denuncia que entre 2009-2014, foram cometidos diversos abusos por funcionários do *Department of Homeland Security's Customs and Border Protection* (Departamento de Alfândega de Segurança Interna e Proteção de Fronteiras) dos Estados Unidos contra crianças e adolescentes não-documentados. O relatório intitulado "*We must protect migrant children from abuse by U.S. Border Patrol*" (Devemos proteger as crianças migrantes do abuso da Patrulha de Fronteira dos EUA), é baseado na leitura jurídica de aproximadamente 300 mil páginas de processos obtidos pela ACLU no período de 5 anos.

O relatório afirma que crianças e adolescentes indocumentados, na época, sob custódia, da *U.S. Border Patrol* (Patrulha Fronteiriça dos Estados Unidos), relataram casos de humilhação e sessões de espancamento e tortura promovidas por autoridades policiais. Além de outros relatos de abuso e violação dos Direitos Humanos, como o de privação de alimentos, falta de atendimento médico e hospitalar, além de, precárias condições dos alojamentos, com falta de colchões, cobertores, produtos de higiene e limpeza. Predominam nacionalidades vindas de países da América Central, como Honduras, Guatemala e El Salvador, entre 9 e 16 anos, com o objetivo de reencontrar familiares próximos nos Estados Unidos – em geral, o pai ou a mãe –, ou então, fugindo das ações violentas e de ameaças à vida promovidas por grupos *pandilleros* (gangues), pelo crime organizado, ou pelos próprios familiares em seus respectivos países.

Muitas viajam sozinhas ou em grupos pequenos cruzando o território do México em composições ferroviárias de carga, conhecidas como "*La Bestia*". Além dos riscos de acidentes, quase sempre resultando em mortes ou mutilações, e dos constantes

assaltos, também perpetrados por transmigrantes¹² adultos, uma vez em território mexicano são presas fáceis para grupos de narcotraficantes, sequestradores, exploradores sexuais e autoridades policiais inescrupulosas. Não são raros os casos de meninas e meninos transmigrantes raptados a fim de abastecer o mercado da prostituição infantil.

O documento também demonstrou grande preocupação a respeito da piora na situação desse grupo a partir do governo do ex-presidente Donald Trump, e tinha razão nesta preocupação, pois em junho de 2018, alguns jornalistas da Agência ProPublica denunciaram, a situação precária, devido a uma política instalada de “Tolerância Zero” aos imigrantes.

Desde que o ex-presidente americano implementou uma política de combate total à imigração, milhares de crianças latino-americanas foram separadas dos seus pais e enjauladas em uma espécie de campo de concentração. Durante vários dias de 2018 foram proibidas as visitas de jornalistas ao local para averiguação das condições em que vinham sendo mantidas. As crianças ficaram em completo isolamento, sujeitas aos diversos abusos das autoridades fronteiriças, sem que ninguém pudesse intervir.

A agência de jornalismo investigativo “ProPublica” (EL PAÍS, 2018) obteve uma gravação de áudio feita no interior de uma instalação da Patrulha Fronteira, que captou em meio ao choro generalizado, um agente zombar do desespero das crianças dizendo: [...] *“temos uma orquestra por aqui. Só falta o maestro”*, enquanto uma menina salvadorenha de 6 anos, aos prantos, implorava para que ligassem para a sua tia ir resgatá-la. Segundo informações da agência mais de 100 crianças tinham menos de 4 anos.

Várias entidades e associações se manifestaram na época, entre elas a Associação de Pediatras norte-americana que considerou o fato como “prática cruel” e um abuso contra crianças consentido pelo Governo, que pode causar “danos irreparáveis” com “consequências para toda a vida” para os menores. [...] *“Pensar que um Estado pretende dissuadir os pais (de entrar ilegalmente no país) ao infligir tal abuso sobre as crianças é inadmissível”*.

¹² O termo transmigrante passou a ser usado para definir o tipo de migrante presente nos processos contemporâneos de migração que “organiza e cria múltiplas e ‘fluídas’ identidades, baseadas em sua sociedade de origem e nas sociedades adotivas” (IANNI, 1996, p. 03).

Ao invés de recuar diante das denúncias internacionais e nacionais, o ex-presidente americano chamou de “*piores criminosos do mundo*” os pais das crianças, que são levados a presídios federais (podendo ficar presos por anos), por buscarem em outro país melhores condições de vida aos seus filhos.

O governo dos Estados Unidos, pelo menos durante o Governo de Donald Trump, permaneceu indiferente às manifestações de diversas organizações de direitos humanos, demonstrando isso, através de sua saída do Conselho dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas – ONU. Importante destacar que tais políticas, contaram com o forte apoio de uma parte da população americana, que endossa as políticas restritivas instauradas pelo governo quanto à imigração no país. Cabe observar que tomou posse em janeiro de 2020 o novo presidente americano Joe Biden, ao qual se espera que reverta tal situação, mas nos cabe aguardar quais serão suas medidas.

OS DESAFIOS ENFRENTADOS DIANTE DO ACESSO À EDUCAÇÃO

Além das questões já mencionadas anteriormente sobre as condições que crianças/ adolescentes migrantes enfrentam pelo mundo (desacompanhadas, desaparecidas, sequestradas, exploradas, sem paradeiro certo, ou mortas em travessias perigosas), destaca-se um dos principais fatores que envolve a motivação pela qual muitas famílias optam pela migração: que é a busca de uma vida melhor para os filhos, que passa certamente em dar-lhes uma educação formal digna. Porém, esse sonho pode, por muitas vezes, se tornar um pesadelo devido as dificuldades enfrentadas para o acesso à educação nos países de acolhimento.

O direito à educação e o princípio da não discriminação estão consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificado em 1990, e também em diversos outros instrumentos de proteção à infância aprovados em Assembleia Geral das Nações Unidas. Contudo, na prática, as políticas restritivas de imigração, leis inconsistentes e exigências rigorosas de documentação nos países receptores podem impedir a realização desse direito.

Um ordenamento jurídico inclusivo não necessariamente impede práticas discriminatórias regionais ou locais, pois a falta de documentação se configura como um entrave para realização das matrículas. As escolas podem exigir certidões de nascimento, histórico escolar anterior, documentos de identificação nacional ou

comprovantes de residência. De acordo com o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2018) no Chipre e na Eslováquia, as escolas são obrigadas a reportar às autoridades imigratórias, as famílias sem documentação válida, o que representa uma ameaça de deportação¹³ que pode impedir as crianças de frequentarem a escola. Na África do Sul, a Lei de Imigração de 2002 impede que migrantes sem documentos se matriculem na escola. No Chile, onde o número de migrantes haitianos aumentou de menos de 5 mil, em 2010, para 105 mil, em 2017, as políticas determinam que a educação pública deve ser ofertada a todas as crianças; na prática, a oferta educacional depende de funcionários do governo local.

No Brasil a garantia de acesso à educação está presente na Constituição Federal de 1988 (artigos 5º e 6º), no Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 8.069/1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.393/1996), Lei dos Refugiados (Lei 9.474/1997) e na Lei da Migração (Lei 13.445/2017), entre outros decretos municipais e estaduais, contudo, a falta de documentação, a burocracia e a desinformação sobre os direitos relativos a essa população se tornam muitas vezes, impeditivos para o acesso à escola no país.

Desta forma, apesar de tantas garantias presentes em leis nacionais e internacionais de proteção aos imigrantes, um dos maiores desafios enfrentados por esse grupo é a igualdade de condições para o acesso e permanência nas instituições de ensino. Essa situação faz com que os potenciais benefícios da migração, como a “educação”, sejam perdidas diante de tantos obstáculos.

O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO ATRAVÉS DA ESCOLA

Ultrapassados os entraves de acesso à educação, a entrada na escola, surge como desafiadora nesse processo conturbado de adaptação¹⁴ no novo país. Um grande desafio para as crianças e adolescentes que estão em idade escolar, que

¹³ Deportação consiste num dos modos de devolução do estrangeiro ao exterior que pode decorrer da prática de delito, ou do não cumprimento dos requisitos para entrar ou permanecer em território nacional.

¹⁴ Adaptação, como se refere Guy Rocher, "a adaptação de uma pessoa ao seu ambiente significa que essa pessoa interiorizou os modelos, os valores e os símbolos do seu meio, que os integrou na estrutura da sua personalidade para mais facilmente comunicar e comungar com os membros das coletividades em que participa" (ROCHER, Guy. *Sociologia geral - a acção social*, vol. 1. Lisboa: Editorial Presença, 1989, p. 115).

imigram acompanhando sua família, é que precisam adaptar-se muito rapidamente a esse novo lugar, ou seja, mais que seus pais ou familiares, elas precisam incorporar os costumes e as regras sociais para que seja integrada rapidamente a um novo e diferente modelo de vida e sistema de ensino e, na maioria das vezes, aprender um novo idioma simultaneamente. Assim, a infância que é a época das descobertas do mundo, torna-se amedrontadora à medida que são expostas a desafios além de sua compreensão e de sua capacidade de resolvê-los sozinhas ou com pouco apoio (FABIANO, BÓGUS e PASTERNAK, 2019).

Segundo a UNHCR (2019) uma criança refugiada tem 5 vezes mais probabilidade de não frequentar a escola do que uma criança não refugiada. E quando tem a oportunidade de frequentar a escola, esse é justamente o local onde é maior a probabilidade destas crianças serem alvo de vários tipos de discriminação, incluindo tratamento desigual e *bullying*. Fora da sala de aula, as barreiras legais impedem as crianças imigrantes de se beneficiarem de serviços em pé de igualdade com as crianças naturais do país em questão. Nos casos mais graves, a xenofobia¹⁵ pode subir de tom e chegar a ataques diretos.

Um estudo realizado pela OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2018), intitulado *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-Being* (A resiliência de estudantes de origem migrante: fatores que moldam o bem-estar), mostrou que as desvantagens socioeconômicas e as barreiras linguísticas são os maiores obstáculos ao sucesso na escola para estudantes de famílias de imigrantes. Outra constatação importante de acordo com a pesquisa é que cerca de 50% dos alunos de origem estrangeira não conseguiram atingir as habilidades acadêmicas básicas em leitura, matemática e ciências. Entre os alunos nativos, ou seja, os que não têm origem estrangeira, a proporção é de um em cada quatro.

O relatório também mostrou que estudantes estrangeiros sentiam um menor senso de pertencimento na escola do que os estudantes nativos, além de relatarem ter menos satisfação e maior ansiedade relacionada com as atividades escolares. No entanto, muitos expressaram altos níveis de motivação para alcançar um melhor

¹⁵ Xenofobia de acordo com o ACNUR são atitudes, preconceitos e comportamentos que rejeitam, excluem e frequentemente difamam pessoas, com base na percepção de que eles são estranhos ou estrangeiros à comunidade, sociedade ou identidade nacional (UNHCR, 2019).

desempenho. Também são mais propensos a frequentar escolas com um pior clima disciplinar e uma maior prevalência de faltas. A língua também é determinante, pois os alunos que não falam a língua do país em suas próprias casas têm resultados piores no teste realizado pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, do que os estudantes imigrantes que já falam a língua nativa.

Segundo Daure; Reyverand-Coulon e Forzan (2014) as primeiras impressões que o imigrante tem em relação ao país de acolhimento, é que nada lhe parece familiar e a perda das referências, como, por exemplo, a língua, os espaços, os odores e os sabores, é acompanhada de um sentimento de insegurança que pode ser muitas vezes, de rejeição, que causam desconforto e *stress*. No caso das crianças e dos adolescentes, isso se dá de uma maneira ainda mais acentuada, devido à fase da vida em que estão e a todos os sentimentos e mudanças a que estão expostos.

Portanto, o sentimento de acolhimento e de aceitação é evidentemente indispensável para que a criança/adolescente imigrante possa afirmar o seu pertencimento cultural e vivê-lo como valor a colocar em evidência na relação social e no encontro com o outro (DAURE, et al., 2014). Ao contrário, a rejeição e o sentimento de exclusão podem levá-lo a um sentimento de insegurança sobre as suas competências culturais e a uma desvalorização de suas origens em detrimento da cultura do país que o acolheu.

Ramos (2007) salienta que no período das grandes aprendizagens escolares (6-10 anos) da leitura, escrita e cálculo em que a criança se encontra disponível para novas aprendizagens e novos conhecimentos escolares, ela é obrigada a separar-se do espaço familiar, do mundo da intimidade e da língua materna, para se inscrever num espaço escolar, num mundo e numa língua estrangeira. Já a adolescência (11-18 anos), é caracterizada por um período de grandes transformações psicofisiológicas e identitária, de rupturas múltiplas (com a família, cultura, sociedade) e de maturação (ao nível da autoafirmação, da conquista de autonomia e da adaptação sexual).

Portanto, é necessário neste período, uma maior abertura da escola às realidades familiares, sociais e culturais, que seja acompanhada da valorização de sua língua materna e da cultura familiar, de forma a permitir a construção de autoestima e aprendizagens, que minimizarão a clivagem¹⁶ entre os universos de

¹⁶ **Clivagem** é um mecanismo de defesa psicológico que se traduz na separação radical entre dois polos opostos de afetos, sentimentos, sobre um mesmo objeto e que não podem se correlacionar ao mesmo tempo. O conceito de clivagem foi introduzido por [Sigmund Freud](#) (1856-1939), em 1927, em o

pertença da criança, prevenindo os disfuncionamentos cognitivos, linguísticos e psíquicos futuros.

Para Ramos (2007) a estruturação psíquica e cultural da criança migrante é construída sobre clivagens e este é um fator determinante de vulnerabilidade. A clivagem entre a cultura de origem e a cultura de acolhimento, entre o mundo de dentro e o mundo de fora e o rápido controle de um universo duplo, dão uma ilusão de independência em relação às regras comuns, colocando em certos casos, problemas de identidade, sentimentos de desvalorização e insegurança, dificuldades psicológicas e de integração social, fatores que isolados ou conjugados poderão refletir-se na adaptação social e escolar e no próprio rendimento escolar.

Franzé (1999) em seus estudos chama a nossa atenção para outra face da situação escolar de estudantes de origem estrangeira que frequentemente é relegada a um plano de fundo da análise, coloca que muitos dos obstáculos educacionais e socioafetivos encontrados por esse grupo, vão muito além da questão da "origem". No entanto, a autora destaca que predomina um discurso que tende a relacionar as dificuldades de integração com a diversidade étnico-cultural. A questão da diversidade é muito mais ampla e também está vinculada as habilidades, conhecimentos e saberes que não são apenas locais ou étnicos, mas abrange todos os alunos da escola. Franzé ainda destaca que talvez o que esteja acontecendo é que tendemos a perceber as dificuldades de adaptação/integração como resultado de uma diferença cultural, correndo o risco de confundir desigualdades sociais, jurídicas, de acesso aos recursos e escolares, com a diversidade.

DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO

Sabe-se que os fluxos migratórios criam, muitas vezes, nos governantes e na população uma série de inquietações. Os imigrantes são vistos, muitas vezes, como ameaça ao mercado de trabalho, no uso dos serviços públicos e como responsáveis pelo aumento da violência. Com esta visão distorcida, os governos e, em muitos casos a própria sociedade tornam-se cada vez mais resistentes à entrada de estrangeiros e adotam como solução o estabelecimento de maiores restrições e impedimentos

“Futuro de uma Ilusão”. Este autor explica que no ego existem duas atitudes opostas: uma nega a realidade e outra aceita.

legais, na tentativa de “equacionar” a questão migratória vista como problema (BÓGUS e FABIANO, 2016).

Quando se analisa especificamente a população migrante no ambiente escolar, verifica-se as mesmas posturas preconceituosas e estigmatizantes. O preconceito e a discriminação que estão expostos são normalmente associados a seus atributos físicos, linguísticos e socioculturais como: maneira de falar, sotaque, aparência física, características étnicas, práticas culturais, condições socioeconômicas, entre outras questões.

A constante exposição dos estudantes estrangeiros a esta situação, gera de acordo com Goffman (2006) “identidades degeneradas”, pois evidência atributos que não estão em harmonia com as identidades destes indivíduos, mas que pelo contrário são criados e usados para estereotipá-los, caracterizando o processo de estigmatização. Ainda segundo o autor esse processo não ocorre somente em razão da existência de um atributo em si, mas da existência de uma relação incongruente, entre os atributos e os estereótipos que os membros da sociedade criam para determinado tipo de pessoa.

Neste sentido, Ianni (1996, p. 19) cita que há algo de muito particular e simultaneamente de muito geral que faz com que as marcas raciais, ou fenotípicas, sejam reelaboradas socialmente como estigmas, consubstanciando e alimentando a xenofobia, o etnicismo, o preconceito ou o racismo. E argumenta que este pode ser o núcleo da questão: a metamorfose da marca em estigma que é elaborada e reelaborada socialmente, tanto em termos de senso comum como de conhecimento que se propõe científico.

A característica principal atribuída ao “outro”, ou seja, ao “diferente”, é a de descrédito social, que segundo Goffman (2006) fazem surgir outros juízos de valor atribuídos a esse indivíduo. Os insultos, chacotas e brigas podem, então, produzir consequências danosas para a construção da autoestima e das identidades destas crianças e adolescentes.

Para Cummins (1996) grande parte dos estudantes culturalmente diversos que fracassam academicamente sofrem ou já sofreram algum tipo de discriminação ou estigma na escola. Isso ocorre justamente porque internalizam um senso de ambivalência e insegurança em razão da rejeição sofrida e da resistência por parte do grupo dominante, no caso aqui, especialmente os colegas, mas também os próprios educadores e o restante dos sujeitos que fazem parte do ambiente escolar.

Portanto, a escola se torna um ator que se destaca nesse processo, sendo oportuno enfatizar, que a função social da escola ultrapassa a simples transmissão de conhecimento sistemático, e se destaca como um importante espaço de convivência humana entre os mais variados grupos e diversas culturas.

Desta forma, é necessário assinalar que é por intermédio da criação de contextos educativos pautados num olhar criterioso aos fenômenos sociais que as transformações educacionais podem operar no sentido de encontrar soluções e ferramentas que possam auxiliar os estudantes imigrantes, e tantos outros que também sofrem com estigmas, discriminações e preconceitos, envolvendo a todos que fazem parte desse ambiente na busca da conscientização e da empatia dentro e fora do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As migrações contemporâneas neste século se desenvolvem em meio a discrepâncias nos níveis de renda entre países ricos e pobres, que intensificam a pobreza e os conflitos existentes nos países, fazendo com que milhões de pessoas se desloquem em busca de uma vida melhor.

Diante desse quadro que se apresenta, a migração infantil desponta como um dos aspectos mais desafiadores nesse contexto, escancarando a vulnerabilidade a que crianças e adolescentes estão sujeitos. Pois mesmo após acolhidos nos países de destino, enfrentam vários obstáculos que vão desde a dificuldade de acesso à educação, até o conturbado processo de adaptação marcado por discriminações e preconceitos em razão de sua origem, etnia e condições socioeconômicas, que por muitas vezes, os levam a abandonarem a escola e a desenvolverem doenças como *stress*, quadros de depressão e até mesmo de agressividade.

Apesar dessa questão ser pauta urgente, e ter várias facetas, nada ou quase nada, tem sido feito pelas autoridades políticas dos países envolvidos para que essa tragédia humanitária do século XXI seja estancada. Neste sentido, constata-se a necessidade de políticas públicas mais eficazes nos países de acolhimento e principalmente de uma mudança radical no olhar dos governantes sobre as peculiaridades dos movimentos migratórios e dos atores envolvidos nesse processo.

Sendo assim, estudos e pesquisas que colaborem para a melhoria na atual situação são indispensáveis para nortear as políticas públicas na busca de soluções viáveis e concretas.

REFERÊNCIAS

ACLU – American Civil Liberties Union. **We must protect migrant children from abuse by U.S. Border Patrol**. *University of Chicago Law School*. Artigo publicado Chicago Tribune, de 24 de maio de 2018. Disponível em: <http://www.chicagotribune.com/news/opinion/commentary/ct-perspec-children-abused-immigrants-rights-0525-20180523-story.html>. Acesso em 24 de julho de 2019.

BAENINGER, Rosana. Migrações internacionais: elementos para o debate no século XXI. In. CUTTI, Dirceu et al. (Orgs.) **Migração, trabalho e cidadania**. São Paulo: EDUC, 2015. p. 14-26.

BAENINGER, Rosana.; FERNANDES, Duval., et al. (Org.) **Atlas Temático: Observatório das Migrações em São Paulo – Migrações Internacionais**. Campinas, SP: NEPO/UNICAMP, 2018.

BAKEWELL, O. Some reflections on structure and agency in migration theory. **Journal of Ethnic & Migration Studies**, v. 36, n. 10, 2010.

BÓGUS, Lucia Maria Machado; FABIANO, Maria Lucia Alves. O Brasil como destino das migrações das migrações internacionais recentes: novas relações, possibilidades e desafios. In. SIQUEIRA, Maria P.S.; ROSA, Teresa C.S. **Questões Contemporâneas**. Coleção Debate Social, v. I – Florianópolis: Insular, 2016. p. 141-160.

CASTLES, Stephen. **Globalización y migración: algunas contradicciones urgentes**. Texto del discurso inaugural presentado en la reunión del Consejo Intergubernamental del MOST, 16 de junio de 1997.

CASTLES, Stephen. Entendendo a migração global. Uma perspectiva desde a transformação social. **Rev. Inter. Mob. Hum.**, Brasília, Ano XVIII, nº 35, p. 11-43, jul./dez. 2010.

CUMMINS, J. **Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society**. Ontario: California Association for Bilingual Education, 1996.

DAURE, Ivy; REYVERAND-COULON, Odile, Sabine; FORZAN, Sabine. Relações familiares e migração: um modelo teórico-clínico em psicologia. **Revista PEPSIC – Psicologia clínica**, vol. 26, n. 1. Rio de Janeiro, jun. de 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652014000100007. Acesso em: 04 de abril de 2019.

EL PAÍS. O choro desesperado das crianças separadas dos seus pais na fronteira do Estados Unidos. **Jornal El País**. Artigo publicado originalmente na ProPublica por Ginger Thompson. Washington, 19 de junho de 2018. Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/19/actualidad/1529416024_598528.html.

Acesso em 15 de dezembro de 2020.

FABIANO, Maria Lucia Alves; BÓGUS, Lucia Maria Machado; PASTERNAK, Suzana. Educação e inclusão social: desafios e dilemas enfrentados pelas crianças imigrantes no Brasil. **Revista Temas de Antropología y Migración**, n.11. Buenos Aires, dezembro de 2019.

FRANZÉ, Adela. Escolarización de niños de origen marroquí y educación intercultural: algunas reflexiones sobre el caso español. **Anales de Historia Contemporánea**, marzo , n. 15, 1999.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. Mathias Lambert. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2006

IANNI, Octávio. A racialização do mundo. **Revista Tempo Social**, n. 8 (1). São Paulo, 1-23 de maio de 1996.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION - IOM. Fatal Journeys – Volume 3, Parte I: **Improving Data on Missing Migrants**. IOM's Global Migration Data Analysis Centre – GMDAC. Geneva, Switzaerland, 2017.

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **The resilience of students with an immigrant background** – factors that shape well being. OECD Publishing, Paris, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/101787/9789264292093-en>. Acesso em: 24 de março de 2018.

PATARRA, Neide Lopes. Migrações internacionais: teorias, políticas e movimentos sociais. **Revista Estudos Avançados**. vol. 20, n 57. São Paulo, maio/ago, 2006.

RAMOS, Natália. Interculturalidade, educação e desenvolvimento – o caso das crianças migrantes. In: BIZARRO, Rosa (Org.). **Eu e o outro-estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas culturais**. Lisboa: Areal Editores, 2007. p. 367-375.

UNHCR. (ACNUR). The Un Refugee Agency. **Desperate Journeys**: refugees and migrants arriving in Europe and a Europes borders. UNHCR, January, 2019.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2019**: migração, descolamento e educação; construir pontes, não muros, resumo. Brasília, 2018.

UNICEF. United Nations Children's Fund. **Uprooted**: The growing crisis for refugee and migrant children. Division of Data, Research and Policy, UNICEF. 3 United Nations Plaza, New York, september, 2016a.

UNICEF. United Nations Children's Fund. **Comunicado a imprensa**: Crianças refugiadas e migrantes não acompanhadas precisam urgentemente de proteção. Genebra, 16 de maio de 2016b.

UNICEF. United Nations Children's Fund. **A child is a child**: protecting children on the move from violence, abuse and exploitation. Division of Data, Research and Policy, UNICEF. 3 United Nations Plaza, New York, may, 2017.

UNITED NATIONS. (ONU) Department of Economic and Social Affairs, Population Division. **Trends in International Migrant Stock**: The 2017 revision (United Nations database, POP/DB/MIG/Stock/Rev.2017), 2017.

US BORDER PATROL. **U.S. Border Patrol** Fiscal Year Southwest Border Sector Deaths (FY 1998 - FY 2016). July 4, 2017.

Capítulo 5

MOBILIZANDO A FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIANDOS EM FÍSICA E MATEMÁTICA ATRAVÉS DE GRUPOS DE ESTUDOS

Vanessa de Cássia Pistóia Mariani

MOBILIZANDO A FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIANDOS EM FÍSICA E MATEMÁTICA ATRAVÉS DE GRUPOS DE ESTUDOS

Vanessa de Cássia Pistóia Mariani

Docente EBTT Instituto Federal Farroupilha. Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação em Ciências. E-mail: vanessa.mariani@iffarroupilha.edu.br

RESUMO

Este artigo apresenta dados relacionados ao projeto de ensino intitulado Grupos de Estudos: Reflexões pedagógicas acerca da formação de professores, desenvolvido junto aos acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Matemática e Física do IFFAR, *campus* São Borja no segundo semestre letivo de 2021, tendo como objetivo formar um Grupo de Estudos para potencializar hábitos de leitura, análise, argumentação e produção de saberes pedagógicos a partir de uma abordagem integrada. Os encontros ocorreram quinzenalmente, de forma virtual, utilizando uma metodologia dialógica, participativa e reflexiva (FREIRE, 2016), reunindo um público de 14 participantes. Como resultados apuramos as maiores áreas de interesse do grupo participante, realizamos estudos dirigidos e debates sobre as referidas temáticas e posteriormente foi construído um projeto de pesquisa a ser desenvolvido no ano de 2022 buscando aprofundar os estudos realizados e analisar sua implementação na rede escolar de São Borja.

Palavras-chave: Currículo integrado. Formação inicial. Licenciaturas.

ABSTRACT

This article presents data related to the teaching project entitled Study Groups: Pedagogical Reflections on Teacher Training, developed with academics from the Mathematics and Physics Degree courses at IFFAR, São Borja campus in the second semester of 2021, with the objective of form a Study Group to enhance reading habits, analysis, argumentation and production of pedagogical knowledge from an integrated approach. The meetings took place fortnightly, in a virtual way, using a dialogic, participatory and reflective methodology (FREIRE, 2016), bringing together an audience of 14 participants. As a result, we found the main areas of interest of the participating group, we carried out directed studies and debates on the aforementioned themes and later a research project was built to be developed in the year 2022, seeking to deepen the studies carried out and analyze its implementation in the school network of São Paulo. Borja.

Keywords: Integrated curriculum. Initial formation. Degrees.

INTRODUÇÃO

Os projetos de ensino se constituem em formas de organização da aprendizagem que podem apresentar diferentes formas de abordagem e desenvolvimento dos saberes, extrapolando as ementas, horários e organização disciplinar em que estão organizados os currículos escolares.

Assim, o projeto de ensino fundamenta-se nas concepções de Ramos (2005), a qual destaca que na proposta de currículo integrado nenhum conhecimento é somente geral ou específico, pois todos os conceitos precisam ser apropriados produtivamente para serem formulados e compreendidos de forma articulada entre as ciências e as linguagens, trazendo uma amplitude na compreensão dos conteúdos.

Tendo em vista a possibilidade de flexibilização que os projetos de ensino proporcionam e na emergência do desenvolvimento junto aos alunos experiências de interação e aprendizagem com o conhecimento de forma integrada, reunindo diferentes áreas e abordagens (históricas, teóricas, metodológicas, legais, contextuais...) foi organizado um projeto de ensino, reunindo alunos de diferentes licenciaturas, semestres e vivências para juntos realizarem estudos, reflexões e produções de forma a contemplar a amplitude e complexidade das temáticas.

REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de formação inicial de professores constitui-se como uma importante etapa na construção do professor, desta forma, os saberes e metodologias vivenciadas impactam diretamente na forma como estes indivíduos passam a compreender e planejar suas ações docentes.

É no processo de formação inicial para a docência que licenciando começa a ser despertado para a construção de um olhar mais atento e complexo sobre o universo educacional, cabendo aos docentes que conduzem este processo de formação uma problematização acerca dos aspectos teóricos- práticos que compõe esta temática.

A construção da *práxis* pedagógica se dá partir das reflexões teóricas mescladas com práticas docentes, a partir do momento em que ocorrem possibilidades de análise de práticas, reformulação e transformação da realidade Pimenta e Lima (2017). Frigotto (1990) destaca ainda que a *práxis* constitui-se da reflexão teórica sobre as práticas com funções clara de transformação de uma realidade.

Para tanto os cursos de licenciatura organizam seus currículos reunindo saberes específicos da área de formação e pedagógicos, seguindo as normatizações vigentes. Tais currículos normalmente são compostos por grades curriculares formadas por muitas disciplinas ao longo de períodos semestrais.

Segundo Pimenta e Lima (2017) atualmente os currículos das licenciaturas constituem-se em aglomerados de disciplinas isoladas entre si, sem elos com a realidade de sua criação e tais saberes disciplinares são desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros docentes.

Porém, uma grande limitação constatada é de que este currículo engessa a abordagem dos conteúdos, os quais, na maioria das vezes são exploradas de forma distanciada de um contexto maior e não integrada com outros saberes.

Se faz necessário proporcionar aos licenciados outros momentos de formação que ultrapassem o espaço delimitado pelos componentes curriculares. Tais espaços podem se constituir a partir da participação em Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, os quais agregam novas vivências a estes acadêmicos.

Segundo Frantz e Silva estes três segmentos organizam-se da seguinte forma:

a) o ensino: articular as ciências existentes, conhecer seus produtos e formar profissionais. Legitima-se no espaço social pela quantidade e qualidade dos diplomas concedidos; b) a pesquisa: construir novos, confirmar ou contestar conhecimentos existentes. Legitima-se junto à sociedade pela produção de tecnologias úteis a ela e pela orientação científica na resolução dos seus problemas; c) a extensão: articular os interesses do ensino e da pesquisa com os interesses sociais. Legitima-se pela presença de agentes universitários nos setores sociais, executando ações de serviços, assistências, projetos culturais, ensino de extensão etc.. (FRANZ E SILVA, 2002, p.217)

Estes espaços de formação múltiplos, promovidos pelas três esferas da universidade, são capazes de estimular o desenvolvimento de diferentes saberes e habilidades nos alunos, trazendo diferenciais significativos para o processo formativo.

Os projetos de ensino possibilitam inúmeras ações e reflexões que extrapolam o conhecimento disciplinar e a organização curricular vigente, podendo ser desenvolvidos em momentos extra curriculares os quais promovem a interação de diferentes públicos escolares com objetivos de aprendizagem em comum.

Os grupos de estudos constituem-se de estratégias de organização para a aprendizagem, no momento em que proporcionam e estimulam a democracia, participação, autonomia e gestão coletiva de estudos e de organização do grupo participante. Gimenes e Penteado (2008) reiteram que se trata de uma ideia poderosa

e ao mesmo tempo simples, que pode propiciar uma alternativa no apoio do desenvolvimento profissional e mudanças dos profissionais envolvidos.

Segundo Santomé (1998), Berntein (1996), Gadotti (1995), Ramos (2005), entre outros, o currículo integrado organiza o conhecimento, desenvolvendo o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.

Gadotti, (1995) destaca ainda a importância desta abordagem proporcionar a reconstrução das relações entre os saberes trabalhados com aqueles que o originaram, bem como dos desdobramentos de suas peculiaridades.

Todas estas concepções contribuem para a formação integral dos licenciandos, proporcionando um olhar mais complexo, reflexivo e crítico perante a realidade, trazendo possibilidades concretas de transformação.

MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de um projeto de ensino, o qual foi desenvolvido através da abordagem do currículo integrado, prezando por momentos de estudos, reflexão, debates e produção acerca de uma concepção ampla e complexa.

A metodologia utilizada para a dinamização dos encontros foi a dialógica, e reflexiva, na qual os participantes eram desafiados a pensar sobre as problematizações propostas, encontrando um ambiente fértil para a exposição de seus pensamentos, convicções e dúvidas. Freire (2011, p. 227) afirma que na proposta dialógica “os sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação”, trazendo liberdade e horizontalidade ao processo educacional.

As práticas ocorreram no modelo de ensino remoto, envolvendo situações de aprendizagem mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) de forma síncrona e assíncrona, prezando pela dialogicidade, participação e reflexão.

Ao todo foram realizados 7 encontros síncronos ao longo do segundo semestre letivo de 2021, dinamizados em horário intervalar sobre as temáticas de interesse do grupo que foram: Inclusão escolar e Metodologias de Ensino-aprendizagem.

Como recursos mobilizadores do conhecimento utilizamos a Plataforma *Google Meet* e *Google Classroom*; aplicativos on-line como: *Mentimeter*, *Padlet*, acesso a hiperlinks e artigos e livros em PDF.

A coleta dos dados foi realizada perante a aplicação e Questionário Virtual (Q1) o qual buscou sondar sobre o perfil do grupo e áreas de interesse e por registros no Diário de Bordo da professora mobilizadora dos encontros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

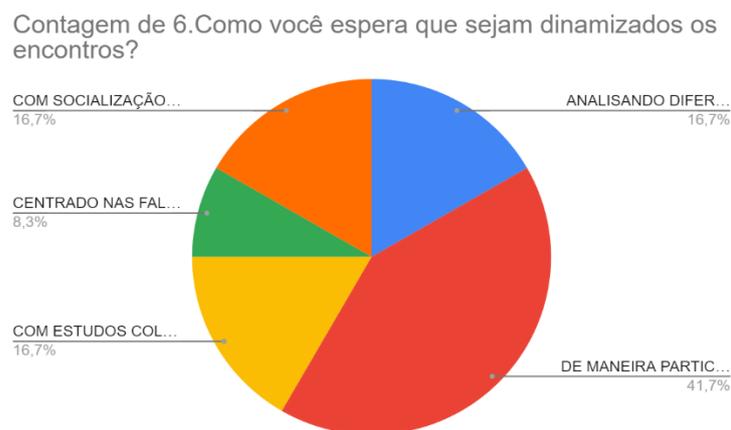
Os resultados da implementação deste projeto de ensino estão organizados em 3 eixos, sendo o Eixo 1: Perfil, áreas de interesse e expectativas; Eixo 2: Participação e Interações e Eixo 3: Planejamento de ações futuras.

Eixo 1: Perfil, áreas de interesse e expectativas

Através do Q1 apresentado via *Google Forms* aplicado em 14 de setembro em relação as áreas de interesse de estudos, obtivemos o seguinte quantitativo: oito alunos apontaram metodologias de ensino-aprendizagem e quatro alunos inclusão escolar. Desta realizamos busca nas plataformas acadêmicas sobre artigos científicos atuais que explorem estas temáticas e disponibilizarmos aos alunos para o início dos estudos e da mobilização dos saberes.

Em relação as expectativas em relação a dinamização dos encontros, os alunos apontaram o seguinte expressos no Gráfico 1.

Gráfico 1: Expectativas para os encontros.



Fonte: dados da pesquisa

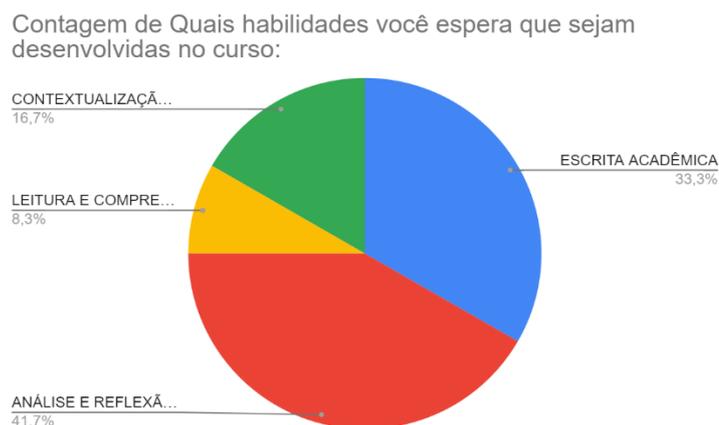
O gráfico aponta que 41% dos participantes deseja que os encontros sejam participativos, 16,7 com estudos coletivos, outros 16,7 com socializações, outros 16,7 analisando diferentes materiais e concepções e apenas 8,3 centrado na fala do professor.

Exploramos as duas temáticas na visão do currículo integrado, o qual pressupõe a abordagem dos conhecimentos integradas a formação para o trabalho, pela relevância das temáticas e pela proposta metodológica utilizada. Assim, selecionamos textos para a análise inicial com intuito de apresentar um panorama integrador e complexo sobre as mesmas e partir delas realizamos vários debates, estudos e análises coletivas mediadas pelo *Google Meet*.

Para Ramos (2005) é necessário que se aprenda os conteúdos como conhecimentos historicamente construídos, que se constituem como pressupostos para novos conhecimentos, através de processos de investigação e compreensão do real.

Quanto as habilidades a serem desenvolvidas, através do Q1, obtivemos os seguintes apontamentos apresentados no Gráfico 2:

Gráfico 2: Habilidades a serem desenvolvidas.



Fonte: Dados da Pesquisa.

Os respondentes desejam que as habilidades referentes a análise e reflexão fossem mais desenvolvidas (41,7%) e em sequência a escrita acadêmica (33,3%). Estas habilidades foram desenvolvidas parcialmente, tendo em vista o curto tempo de desenvolvimento do projeto (um semestre letivo). Porém, constatamos avanços significativos na aprendizagem do grupo, apresentados nos eixos seguintes.

Eixo 2: Participação e Interações

Dos 14 participantes inscritos, 3 desistiram desde o primeiro encontro devido a incompatibilidade de horários para a participação. Assim, tivemos 11 alunos participando dos encontros.

Ao logo dos sete encontros virtuais obtivemos uma frequência média de 93,2%, sendo que em aspectos qualitativos percebemos muito empenho em participar, socializar e aprender, em todos os encontros todas as câmeras ficavam abertas, era notório o clima de horizontalidade e interação, conforme destaque na fala da Aluna 3: “Como é bom estar neste grupo, fico feliz em estar aqui com vocês.” Já a Aluna 6 destaca: “Aqui é bem diferente das aulas, todos sempre estão de câmeras abertas, tomando mate e todos leem os textos!” Já Aluna 10 complementa: “O Ensino Remoto é uma loucura... mas pelo menos podemos participar destes grupos com mais interação. Aprendo muito aqui.”

Quanto as interações destacamos que as participações foram intensas, mediadas por textos e problematizações, sempre aproximando a realidade expressa nos artigos com o contexto das escolas de nossa cidade. Os alunos refletiram e expressaram concepções, constatações e perspectivas, conforme as falas da Aluna 1: “As metodologias ativas são ótimas, mas nem sempre os professores estão preparados para isso...” Já o Aluno 8 destaca: “Trabalhar a matemática a partir das metodologias ativas é muito legal, mas na realidade não vejo isso... só quadro e caderno. A Aluna 3 destaca: “Quero trabalhar assim em meus estágios, vai ser ótimo! Eles vão aprender mesmo a Física.”

Quanto aos estudos da inclusão escolar, percebemos um nível de preocupação maior dos participantes, tanto em relação ao Como trabalhar com seus alunos como a realidade das escolas. O Aluno 4 destaca: Infelizmente a inclusão efetiva do aluno está muito distante de nossas escolas...somente colocar o aluno na turma não é inclusão.” A Aluna 1 complementa: “Já observei turmas em que os alunos incluídos ficavam em um canto... só olhando os outros... muito triste...” e a Aluna 5 enfatiza: “Tenho medo de não saber dar aulas para estes alunos. Preciso estudar mais sobre isso.”

Percebemos que o grupo realmente se apropriou dos saberes e utilizou os momentos síncronos para debater e refletir sobre eles de forma ampla e integrada, sem o recorte de componentes curriculares, alcançando alguns dos objetivos propostos para este projeto de ensino.

Eixo 3: Planejamento de ações futuras

Nos dois últimos encontros (E6 E7) passamos a pensar em futuras propostas frente as temáticas estudadas. Assim, coletivamente decidimos que para o ano letivo

de 2022 iremos prosseguir nosso grupo de estudos a fim de aprofunda-los sobre as temáticas de interesse do grupo, porém de forma presencial. Também apuramos que vamos organizar um projeto de pesquisa a ser implementado nas escolas de São Borja investigando sobre os alunos incluídos nas turmas de matemática e física, buscando entender de forma mais clara esta realidade. Conforme fala da Aluna 10: “Vai ser muito interessante, é importante ver como os professores trabalham e as estruturas das escolas.” Já o Aluno 4 destaca: “Algumas escolas têm até Educadora Especial, precisamos ver as diferentes realidades!”

Com esta categoria final percebemos que o projeto extrapolou sua ideia inicial e está se desdobrando em uma ação de pesquisa na qual irá trazer mais saberes, reflexões e desafios ao grupo de licenciandos e docentes envolvidos nesta proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou apresentar a proposta de um projeto de ensino elaborada a partir das concepções de construção coletiva do conhecimento e da organização de uma abordagem integrada dos saberes.

Destacamos a importância da abordagem do currículo integrado junto aos acadêmicos uma apropriação dos conhecimentos de forma mais ampla, dialógica e integradora. Partindo de análises e reflexões históricas e complexas as quais possibilitam uma contextualização de saberes em futuras práticas.

Os resultados obtidos foram positivos e indicam o prosseguimento de estudos e pesquisas dos participantes, mostrando que foram desenvolvidos saberes, curiosidades e vínculos.

Sugere-se que os mais projetos de ensino sejam planejados e implementados nos cursos de licenciatura a partir das concepções de currículo integrado a fim de que tenhamos a formação de sujeitos mais conscientes, ativos, críticos, reflexivos e com práticas transformadoras.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, B. A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, código e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

Frantz, W. y Silva, E.W. (2002). **A extensão universitária.** In **Silva, Enio Waldir da, As funções sociais da universidade:** o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí, RS: UNIJUÍ.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da didática materialista histórica na pesquisa educacional. IN: FAZENDA, Ivani. (ORG). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez Editora, 1990.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. & RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da História.** São Paulo: Cortez, 1995.

GIMENES, J.; PENTEADO, M. G., Aprender Matemática em grupo de estudos: uma experiência com professoras de séries iniciais. **Zetetikê**, Cempem, FE, Unicamp, v.16, n.29, 2008.

SANTOMÉ, J. **Globalização e Interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Capítulo 6

**NO RETORNO DAS VIVÊNCIAS AO AR LIVRE
ÀS ESTRATÉGIAS DE CRIAÇÃO NA
EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: O ATELIER
NATURAL**

Elisa Dos Santos Vanti

Helenara Plaszewski

Diana Paula Salomão de Freitas

NO RETORNO DAS VIVÊNCIAS AO AR LIVRE ÀS ESTRATÉGIAS DE CRIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: O ATELIER NATURAL

Elisa Dos Santos Vanti

*Professora Doutora em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel),
Especialização em Educação Pré-escolar pela Universidade Católica de Pelotas
(UCPEL), Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas, e-mail:
elisa_vanti@hotmail.com*

Helenara Plaszewski

*Professora Doutora em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas
(UFPel), Especialização em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul (PUCRS), Graduação em Pedagogia com habilitações em
Educação Infantil e Séries Iniciais pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL) e
Orientação Educacional e Magistério das Matérias do 2º Grau pela Faculdade Porto-
Alegrense (FAPA), e-mail: helenara.ufpel@gmail.com*

Diana Paula Salomão de Freitas

*Professora Doutora em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel),
Especialização em Educação Pré-escolar pela Universidade Católica de Pelotas
(UCPEL), Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas, e-mail:
elisa_vanti@hotmail.com*

Resumo: Esse artigo¹⁷ apresenta a possibilidade de construção de um trabalho pedagógico educativo de acolhimento na “Educação Infantil do retorno” (retorno aos

¹⁷ Este texto foi apresentado no XV Congresso Nacional de Educação (EDUCERE, 2021)

encontros presenciais na pós pandemia) que reúna, ao mesmo tempo, o processo de *desemparedamento* da infância (BARROS, 2018) através de uma imersão ao ambiente *ao ar livre* e uma abordagem de *Atelier* como *locus* da liberdade expressiva, investigativa e de criação de crianças e adultos. Ambas propostas entrelaçadas aqui são destacadas como sendo meios favoráveis ao cultivo do pensamento complexo e divergente, do espírito colaborativo e democrático que evolui na alegria, na aprendizagem experiencial e no direito da criança viver sua infância. As inspirações que constituem essa ideia de um “Atelier Natural” na Educação Infantil: 1) o movimento dos Jardins de Infância Florestais germânicos dos países nórdicos e 2) a Pedagogia do Atelier focada na experiência malaguzziana das escolas infantis de Reggio Emilia, na Itália. Num voo panorâmico sobre essas abordagens serão feitos breves apontamentos referentes as características e as potencialidades de cada uma das propostas separadamente. Contudo, o artigo trata dessas abordagens inspiradoras de maneira combinada, revelando perspectivas que certamente vão ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças e dos adultos nesse momento que se discute o retorno aos encontros presenciais nas escolas infantis e que se buscam alternativas que recuperem as experiências ativas e positivas em contextos, arranjos e instalações para brincar, explorar, evocar desejos e imaginações.

Palavras-chave: Educação Infantil. Atelier Natural. Jardim de Infância Florestal.

Abstract: This article presents the possibility of building an educational pedagogical work to return to face-to-face meetings in the post-pandemic period, that brings together, at the same time, the process of disembarking childhood (BARROS, 2018) through an immersion into the outdoors and Atelier approach as spaces of expressive, investigative and creative freedom for children and adults. Both proposals intertwined here are highlighted as favorable means for the cultivation of complex and divergent thinking, of the collaborative and democratic spirit that evolves in joy, in experiential learning and in the right of the child to live his childhood. The inspirations that constitute this idea of a “Natural Atelier” in Early Childhood Education: 1) the movement of Germanic Forest Kindergartens in the Nordic countries and 2) the Pedagogy of the Atelier focused on the Malaguzzi experience of kindergartens in Reggio Emilia, Italy. In a panoramic flight over these approaches, brief notes will be made regarding the characteristics and potential of each of the proposals separately. However, the article deals with these inspiring approaches in a combined way, revealing perspectives that certainly meet the needs and interests of children and adults at this moment when the return to face-to-face meetings in children's schools is discussed and alternatives are sought that recover the active and positive experiences in contexts, arrangements and facilities for playing, exploring, evoking desires and imaginations.

Keywords: Child Education. Natural Workshop. Forest Kindergarten.

INTRODUÇÃO

Sem pedir licença, a crise brutal instalada pela pandemia do coronavírus vem, desde 2020, levando as crianças do estado do Rio Grande do Sul que frequentavam a Educação Infantil, ao distanciamento da escola. Durante esse tempo, de escolas infantis públicas fechadas, os professores e gestores precisaram se “reinventar”,

encontrando maneiras de estabelecerem e manterem vínculos com as crianças e suas famílias, ao mesmo tempo que empreenderam uma caminhada em busca de outras aprendizagens e outros modos de ser e estar na docência.

Tendo que aderirem apressadamente às tarefas impressas num sistema de “pegar e levar”, ao envio de atividades digitalizadas por e-mail, às videoconferências em salas virtuais, às conversas e às produções de vídeos e áudios postados em redes sociais e/ou em aplicativos de mensagem. O ensino no modo remoto colocou professores e crianças diante de um ambiente virtual descolado da experiência sensorial, que muito frequentemente parece desconsiderar a complexidade contextual e situada das relações e interações cotidianas entre adultos e crianças. Isto é, sem todo o código corporal interativo da presença e da partilha facilmente o ambiente virtual pode fazer com que as relações de aprendizagem regressam e sucumbam às respostas automáticas, à transmissividade *adultocêntrica* e à reprodutividade de um currículo exclusivamente prévio (OLIVEIRA, 2020).

Em contra partida, é também verdadeiro dizer que durante nesse mesmo período de pandemia, tem se detectado o crescimento de um movimento substancial de reflexão crítica dessas mesmas práticas remotas transmissivas. Grupos liderados por professores especialistas de expressiva referencia na área que mediados pelas tecnologias da comunicação promovem encontros síncronos para discutir sobre a urgente ruptura com paradigma da cultura escolar transmissiva na Educação Infantil e a emergência de se “reinventar” a docência na busca da construção de outros fundamentos teóricos, outros valores e outras práticas inscritas em Pedagogias Participativas (OBECI, 2020). As Pedagogias Participativas acreditam que a experimentação é vital na infância e envolve a emoção do encontro com a materialidade das coisas, dos ambientes, imersa na atmosfera das relações com os outros (adultos e/ou crianças) e consigo mesmo, estabelecendo coreografias e sincronias corporais espontâneas do acontecimento no momento presente, na vivência, na partilha. (GANDINI; HILL; CADWELL e SCHWALL, 2019) A experimentação se consolida na documentação pedagógica. A documentação pedagógica, por sua vez, inclui movimentos de metainterpretação realizados por crianças e adultos, de tempos em tempos. Os movimentos de metainterpretação acontecem todas as vezes que esses sujeitos se debruçam sobre a memória do processo vivido e realizam mais outra reflexão sobre ele, relançando suas perguntas pertinentes, aprofundando suas aprendizagens coconstruídas e projetando,

conjuntamente, desdobramentos refinados de suas investigações (FORMOSINHO e PASCAL, 2018).

Na ambiguidade desse caleidoscópio de perspectivas transmissivas e participativas, de ambiente remoto e presencial, o presente trabalho traz algumas aproximações teórico-práticas que tentam contribuir, ainda que modestamente, para o fortalecimento da defesa das propostas reflexivas e dialógicas engajadas nas Pedagogias Participativas na educação da infância. Apresenta a possibilidade de construção de um trabalho pedagógico educativo de acolhimento na “Educação Infantil do retorno” (retorno aos encontros presenciais na pós pandemia) que reúna, ao mesmo tempo, o processo de *desemparedamento* da infância (BARROS, 2018) através de uma imersão ao ambiente *ao ar livre* e uma abordagem de *Atelier* como *locus* da liberdade expressiva, investigativa e de criação de crianças e adultos. Ambas propostas entrelaçadas aqui são destacadas como sendo meios favoráveis ao cultivo do pensamento complexo e divergente, do espírito colaborativo e democrático que evolui na alegria, na aprendizagem experiencial e no direito da criança viver sua infância.

EDUCAÇÃO INFANTIL AO AR LIVRE: PRINCÍPIOS E ALCANCES

Educação Infantil ao ar livre é o nome genérico escolhido aqui para designar escolas infantis voltadas às crianças de 3 a 6 anos de idade cujas atividades coletivas de aprendizagem são realizadas quase que exclusivamente em ambiente natural, ou seja, ao ar livre. Conhecidas originalmente como Jardim de Infância Florestal, essas escolas infantis tiveram seu início nos anos 50 do século XX como resultado de um movimento importante de educadores e de pais dinamarqueses, impactados com a devastação ambiental promovida pela industrialização da sociedade capitalista de consumo (ROBERTSON, 2008).

Esse movimento desde seu início buscou a criação de fortes vínculos com a educação ambiental na geração que surgia, fomentando uma reação de resistência e promover um ato cívico de mudança social que culminasse com a criação de uma política efetiva de controle da devastação da natureza e preservação ambiental a longo prazo. Somando-se a isso, cria e mantém uma prática minimalista de escola e de educação que declina do uso de materiais estruturados e industrializados, ataca o

desperdício e procura limitar o uso dos elementos da natureza aqueles que estão à disposição, muitas vezes, sem removê-los do seu ambiente. (SOBEL, 2015)

Desse modo, as escolas Infantil ao ar livre ou Jardins de Infância Florestais entraram na esteira das propostas alternativas de Educação Infantil dos anos de 70 do século XX . Por todo final do século XX essas propostas de Jardins de Infância Florestais tiveram uma expansão localizada abrangendo especialmente, os países nórdicos como Finlândia, Dinamarca, Suécia e Noruega.

Nos anos 90 do século XX, a proliferação das experiências de educação ao ar livre foram ganhando cada vez mais fôlego na esteira das Pedagogias Participativas. Os Jardins de Infância Florestais, nessa época ganharam adeptos no Reino Unido e conseqüentemente migraram para os Estados Unidos da América. Em solo norte americano, os Jardins de Infância Florestais foram sendo agregados aos inúmeros parques ecológicos e reservas florestais distribuídos no território do hemisfério norte, o que fez com que os Estados Unidos da América e em seguida, o Canadá, se tornassem alguns dos maiores disseminadores dessa proposta na atualidade (KNIGHT, 2013).

Nos Jardins de Infância Florestais europeus algumas condições comuns são encontradas que os identificam como tais. Entre essas condições podemos citar; 1) As escolas se encontram próximas as florestas de modo que facilitem a acessibilidade das crianças e dos adultos ao ambiente ao ar livre; 2) A sede possui espaço interno modesto usado como local de reunião de crianças e adultos, incluindo local para exposição de fotografias e produções das crianças, uma mobília especial para acomodar roupas apropriadas e outros equipamentos para exploração ao ar livre 3) O ambiente externo possui uma paisagem natural, sem uso de brinquedos plásticos ou revestimentos artificiais. Os equipamentos são rústicos feitos de madeira. Também existe um círculo de troncos com um conjunto de pedras no centro para acomodar uma fogueira, local para reunião, contação e dramatização de histórias, para cantar canções e participar de brincadeiras coletivas (KNIGHT, 2013).

Em geral, os grupos de crianças tem idades entre 3 a 6 anos e são acompanhadas por professores, pedagogos e pais voluntários em excursões diárias, adentrando no ambiente ao ar livre diariamente e com quase todo o tipo de clima. É comum adultos e crianças registrarem a aventura, fotografando, desenhando e anotando as descobertas. O currículo emerge dessas interações e situações espontâneas. Flexível e participativo, o currículo inclui o envolvimento das crianças e

das famílias como uma comunidade que aprende cooperativamente a cada dia (ROBERTSON, 2008; LOUV, 2016).

A importância de correr riscos estando exposto ao contexto diverso do espaço natural é também valorizado pelos defensores inspirados pela abordagem dos Jardins de Infância Florestais. Para eles, correr riscos faz com que crianças e adultos experimentem, avaliem, errem, acertem, caiem e levantem, etc. E é a partir disso que se produz a oportunidade de vivenciar e fortalecer sentimentos de resiliência, de empatia com os outros e com a natureza, de partilha e solidariedade. Nos desafios que o ambiente outdoor na natureza impõem às crianças e aos adultos encontra-se a fecunda possibilidade de autossuperação e autorregulação comportamental pois, aí, os sujeitos se sentem capazes e seguros para explorarem seus limites e enfrentarem as dificuldades e frustrações, superando-as hoje e no futuro (TIRIBA, 2018; MARTINS, 2018)

ABORDAGEM DO ATELIER NA EDUCAÇÃO INFANTIL; INSPIRAÇÕES E APONTAMENTOS

O fortalecimento da potência da arte infantil com valor em si mesma igualmente remonta os anos 70 do século XX. Essa década fez surgir os trabalhos pioneiros dos pesquisadores Brittain e Lowenfeld (1977), Lowenfeld (1977), que projetaram holofotes à “arte infantil”, enaltecendo qualidades próprias a seus riscos, sua aparente desordem, a estética de sua lógica e à sua expressividade autêntica. Momento em que, embalado por esses e outros estudos pioneiros sobre esse assunto, o pedagogo Loris Malaguzzi, idealizador e coordenador das escolas infantis de Reggio Emilia na Itália, toma a iniciativa de implementar as salas de atelier nessas escolas e de contratar atelieristas para atuarem nesses espaços junto às crianças e aos professores .

Segundo Hoyuelos (2020) Malaguzzi entende que o espaço do Atelier na escola infantil é uma forma ótima de resistir à escolarização precoce das crianças que costuma supervalorizar as linguagens escrita e a matemática, extirpando do cotidiano de meninos e meninas a vivência interativa e dialógica com todas as outras linguagens e suas infinitas possibilidades de envolvimento ético, estético e político. E desse modo, surge o Atelier como uma erupção subversiva à cultura escolar tradicional e o que ela defende. É um lugar de pesquisa, como comportamento para a vida, que

incentiva a inventar, pensar, resolver problemas, a perguntar, a formular estratégias e a fazer escolhas.

Assim, o Atelier propõe o contato intensificado da criança com ambientes educadores, lugares contextuais onde a disponibilidade dos mais variados materiais organizados de forma atraente e suas materialidades possíveis são convites à experimentação, à expressividade e à criação da criança em interação com seus pares para a busca de sentidos sobre o mundo que a cerca.

O Atelier na escola infantil constitui-se, em linguagem poética, como metáfora, no reduto de criação artística, espaço de ferramentas e instrumentos da exploração e da descoberta e também para encontro de subjetividades que nele sentem-se apoiadas para materializarem suas ideias, pensamentos, teorias provisórias e sentimentos. Para Malaguzzi, o Atelier supera sua localidade e passa ser a ideia sistêmica que compõe a própria atmosfera de todos espaços e acontecimentos nas escolas infantis de Reggio Emilia (GANDINI; HILL; CADWELL e SCHWALL, 2018).

Para Malaguzzi a escola infantil é lugar para se arriscar sobre o desconhecido e colocar-se em estado de procura permanente, lidando continuamente com as incertezas, abrindo-se para a curiosidade e empenhando-se na investigação e na inventividade. A criatividade emerge das experiências múltiplas nas diferentes linguagens expressivas que incluem cotidianamente tanto as linguagens matemática, científica, como também o desenho, a poesia e a música. Pois, para Malaguzzi o processo educativo de aprendizagem é um processo de criação estética, onde todas as linguagens possuem equivalência e são valorizadas de maneira equilibrada não havendo sobreposição de umas em relação a outras (EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G., 2016)

Além do Atelier, Malaguzzi instituiu nas escolas infantis de Reggio Emilia, na Itália, a figura do atelierista que com os professores e pedagogistas, vai formar uma equipe que Malaguzzi gostava de chamar de “profissionais do maravilhamento” (VECHIA, 2019). Os atelieristas seriam os catalisadores de uma Pedagogia estética transgressora que luta, com esperança e otimismo, contra a acomodação da criança à intervenção adulta condicionada pelos estereótipos mentais de uma escolarização tradicional. Os atelieristas com sua capacidade de deslumbramento superam seu conhecimento técnico para não reduzir as experiências infantis às técnicas artísticas e assim contribuem para que se produza uma criatividade institucional que entende a

estética também como narrativa do possível e como elo apoiante dos projetos das crianças na escola da infância (VECHIA, 2019).

O atelierista provoca e cria pontes entre as crianças e o pensamento reflexivo, dialógico, estético, crítico e complexo em uma Pedagogia relacional participante, sistêmica e construtiva, onde os contextos educativos nascem da complexidade captada por uma audição multissensorial, da escuta sensível e da observação mútua e são acompanhadas e qualificadas por uma densa documentação pedagógica de design de alto valor estético que torna visível esses processos de aprendizagem de crianças e adultos. Enfim, o atelierista e o Atelier compõem um sistema que garante a dimensão estética das escolas infantis reggianas, imediatamente percebida pelos visitantes dessas instituições e que segundo Vechia (2019) constitui uma abordagem inspirada em uma harmonia ecológica com o ambiente e com o cosmo.

CONCLUSÃO DESSES DIÁLOGOS

Quando se pensa no retorno das crianças à Educação Infantil presencial nas escolas infantis busca-se munir-se de estudos e reflexões que se constituam em “tesouros formativos” que distanciem as escolas infantis de uma cultura escolar tradicional, atualmente repaginada por uma orientação neoliberal (HOYUELOS e RIERA, 2019).

Para tanto, uni-se inspirações das propostas de conectividade da criança com a ambiente natural e ainda aprofundar essa experiência com a proposta de criação em Atelier usando os elementos coletados na natureza se torna a garantia de não oferecer mais do mesmo às crianças no cenário pós pandêmico de: 1) elaborar produções expressivas que manifestem os sentimentos, as percepções e as teorias provisórias das crianças diante das situações cotidianas que vivenciaram e que vivenciam na família e na escola e que fazem sentido para as crianças; 2) proporcionar a liberdade de aventurar-se tanto na exploração do ambiente e dos materiais para criação quanto na sua investigação, na maneira de pensar, de conhecer, de fazer escolhas; 3) operar com vistas a tornar visível a aprendizagem nesses contextos (usando esses elementos naturais) através de uma densa documentação pedagógica.

A proposta Atelier Natural envolve primeiramente experiências na natureza que incluem pesquisas de reconhecimento do entorno com excursões exploratórias frequentes, coletando elementos naturais para serem organizados por espécie no Atelier. Para o aprofundamento dessas experiências exploratórias iniciais passa-se a

amplificar a exploração e pesquisa do entorno com propostas orientadas de buscas com a inserção de equipamentos e instrumentos (lupas, lentes, pranchetas, sacolas de pano...). Na sequência se inicia a organização de instalações provisórias (mini Ateliers) no ambiente natural para diversificar as experiências. Por fim, a organização prévia de contextos investigativos no Atelier reverberando a experiência de contato direto da criança do mundo natural para o Atelier na escola infantil (VECHIA, 2019).

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. e TEBET, G. **Infância e Pós Estruturalismo**. São Carlos; Pedro e João Editores, 2019.

BARROS, M^a I. **Desemparedamento da Infância**. a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Criança e Natureza e Alana, 2018.

BRITAIN, W. L. e LOWENFELD, V.. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança**; a Abordagem de Reggio Emilia para a Educação da Infância. Vol. 1. Penso Editora, 2016.

FORMOSINHO, J PASCAL, C. **Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil**: Um Caminho para a Transformação. Penso Editora, 2018.

GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L. e SCHWALL, C. **O Papel do Ateliê na Educação Infantil**: a Inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso Editora, 2019.

HOYUELOS, A. E RIERA, M. A. **Complexidade e Relações na Educação Infantil**. Phorte Editora, 2019.

HOYUELOS, A. **A Estética no Pensamento e na Obra de Loris Malaguzzi**. Phorte Editora, 2020.

KNIGHT, S. **Forest School and Outdoor; Learning in the Early Years**. Sage Editor, 2013.

LOUV, R. **A Última Criança na Natureza**; Resgatando as Crianças do Transtorno de Déficit de Natureza. Aquariana Editora, 2016.

LOWENFELD, V. **A Criança e sua Arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARTINS, M. **Educando na Natureza**. Ecofuturo, 2018.

OBECI. V JORNADA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em;
<https://www.obeci.org/jornada-de-educacao-infantilEDUCERE COM IDENTIFICAÇÃO Elisa e Helenara.docx>. 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e PASCHAL, C. **Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil: Um Caminho para a Transformação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2019.

OLIVEIRA, Z. R. **Quando o Retorno é um Novo Começo**; E Book. Biruta Editora, 2020.

ROBERTSON, J. **Swedish Forest Schools**. Criative Star; Learning Company, 2008.

SIBÉLIA, Z. **Educando na Natureza**. São Paulo: Ecofuturo, 2018.

SOBEL, D. **Nature Preschools and Forest Kindergartens**. The handbook for Outdoor Learning. EUA; Readleaf Press, 2015.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como Direito e Alegria**. Em busca de Pedagogias Populares e Libertárias. RJ; Paz e Terra, 2018.

VECHIA, V. **Arte e Criatividade em Reggio Emilia**; Explorando o Papel e a Potencialidade do Atelier na Educação da Primeira Infância. Phorte Editora, 2017.

Capítulo 7

O DESENHO ANIMADO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A VIVÊNCIA DA PRÁTICA CORPORAL DE LUTAS COM CRIANÇAS PEQUENAS

Leticia Cardoso de Oliveira
Viviane Aparecida Fuggi Lopes

O DESENHO ANIMADO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A VIVÊNCIA DA PRÁTICA CORPORAL DE LUTAS COM CRIANÇAS PEQUENAS¹⁸

Leticia Cardoso de Oliveira

Professora de judô em instituição particular de ensino,

Graduada em Educação Física.

Mestranda em Educação, Universidade Federal do Paraná, leticia3302@gmail.com

Viviane Aparecida Fuggi Lopes

Professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba-Pr,

Graduada em Educação Física.

Mestranda em Educação, Universidade Federal do Paraná,

vivifuggilopes@gmail.com

RESUMO

O mercado de produtos culturais para a infância traz a tecnologia - televisão, computadores, videogames e *tablets*, como instrumentos de comunicação, interação e também de educação. Por meio destes, as crianças absorvem inúmeras informações que podem ser ressignificadas para o cotidiano infantil. Neste cenário, os desenhos animados se apresentam como um dos elementos da cultura infantil que são ressignificados nas brincadeiras das crianças pequenas. Nessa perspectiva, apresentamos a seguinte pergunta: Os desenhos animados podem se constituir em ferramentas que possibilitam uma aproximação das crianças com os saberes relacionados às lutas? Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo contribuir para a construção de uma estratégia pedagógica para a vivência das lutas com crianças pequenas através dos desenhos animados. Como objetivos específicos procuramos identificar o panorama da prática corporal de lutas no contexto da Educação Infantil; verificar possíveis conexões entre os desenhos animados e a prática das lutas; e apresentar possibilidades para a vivência da prática corporal de lutas com crianças pequenas. O aporte teórico se deu a partir dos estudos da Sociologia da Infância, considerando que a infância se apresenta com características próprias, onde as crianças constituem suas próprias culturas como sujeitos ativos, em que se apropriam e ressignificam os conteúdos que recebem por meio das mídias dirigidas à infância.

Palavras-chave: Desenho animado. Estratégia pedagógica. Prática corporal de lutas.

¹⁸ Este ensaio foi apresentado no XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, em 2021. Alguns argumentos foram expandidos e o texto original sofreu pequenos ajustes para complementar ideias e reflexões a respeito da temática e aprofundar alguns conceitos.

Crianças pequenas.

ABSTRACT

The market for cultural products for children brings technology - television, computers, video games and tablets, as instruments of communication, interaction and also education. Through these, children absorb countless information that can be re-signified for everyday life. In this scenario, cartoons are one of the elements of children's culture that are re-signified in children's games. In this perspective, we present the following question: Can cartoons constitute tools that allow children to approach the knowledge related to struggles? Therefore, this research aimed to contribute to the construction of a pedagogical strategy for the experience of struggles with young children through cartoons. As objectives we seek to identify the panorama of the corporal practice of fights in the context of kindergarten; possible connection between cartoons and fighting practice; and to present possibilities for the experience of the corporal practice of fights with children. The theoretical contribution was based on the studies of the Sociology of Childhood, considering that childhood presents itself with its own characteristics, as children have their own cultures as subjects, in which they appropriate and resignify the contents they receive through media aimed at childhood.

Keywords: Cartoon. Pedagogical strategy. Body fighting practice. Younger children.

1 INTRODUÇÃO

Pesquisar crianças e suas infâncias exige uma análise cuidadosa e crítica sobre suas realidades que a cada dia estão mais complexas, pois de forma acelerada, elas estão construindo novas experiências, novas formas de se relacionar, de se movimentar, de ver e perceber o mundo. E esta é uma das temáticas que o Grupo de Pesquisa EDUCAMOVIMENTO/NEPIE-UFPR¹⁹, do qual as autoras deste ensaio são integrantes, têm dedicado seus esforços para pensar e (re) construir teorias.

Hoje, a cultura contemporânea tem os eletrônicos como televisão, computadores, videogames, celulares e *tablets*, reconhecidos como elementos da cultura infantil (COTONHOTO; ROSSETTI, 2016), como instrumentos de comunicação, interação e também de educação. Observa-se que a partir destes aparatos tecnológicos, por meio dos programas infantis, dos jogos eletrônicos e dos vídeos em diferentes canais de comunicação, como o *Youtube*²⁰, as crianças

¹⁹ O Grupo de Pesquisa EDUCAMOVIMENTO, coordenado pela Professora Dra. Marynelma Camargo Garanhani, integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE) da UFPR.

²⁰ O *Youtube* é uma plataforma de compartilhamento de vídeos que surgiu em 2005 e contou em 2021 com mais de 2 bilhões de usuários (BLOG MARKET, 2021). Em 2016 foi criado o *Youtube Kids* destinado ao público infantil, com o intuito de proporcionar às crianças um ambiente mais seguro e

absorvem inúmeras informações que podem ser ressignificadas para o cotidiano infantil. Segundo Sarmiento (2004), a constituição do mercado de produtos culturais para a infância, como os descritos acima, contribui para a globalização da infância, onde “aparentemente, há uma só infância no espaço mundial, com todas as crianças partilhando os mesmos gostos” (SARMENTO, 2004, p. 9).

Entretanto, há uma reinterpretação ativa desses produtos pelas crianças, pois a infância se apresenta com características próprias, onde a identidade das crianças é também uma identidade cultural. De acordo com Sarmiento (2005), as culturas da infância²¹ são constituídas pelas relações intergeracionais e intrageracionais, além das relações sociais globalmente consideradas nas quais estas culturas se formam e se reproduzem. Assim, as crianças não são meros imitadores da cultura dos adultos, mas constituem suas próprias culturas como sujeitos ativos nesta construção. Nesse sentido, as crianças são ativas, se apropriam e ressignificam os conteúdos que recebem por meio das mídias dirigidas à infância. Portanto, a partir destas considerações, surge a seguinte questão: Os desenhos animados podem se constituir em ferramentas que possibilitam uma aproximação das crianças com os saberes relacionados às lutas?

Nessa linha de reflexão, o presente estudo busca contribuir para a construção de uma estratégia pedagógica para a vivência das lutas com crianças pequenas através dos desenhos animados. Para a escrita do texto definimos como objetivos: 1 - identificar o panorama da prática corporal de lutas no contexto da Educação Infantil; 2 - verificar possíveis conexões entre os desenhos animados e a prática das lutas; 3 - apresentar possibilidades para a vivência da prática corporal de lutas com crianças pequenas.

O estudo se apresenta como um ensaio, que segundo Campos (2015), é uma modalidade de texto acadêmico em que o autor apresenta suas reflexões e críticas por meio da exposição de ideias e apresentação dos seus pontos de vista. É um texto

controlado, pois oferece dispositivos de controle para os pais. Entretanto, por se tratar de um sistema automatizado, a segurança não é garantida e conteúdos inapropriados também podem aparecer na plataforma (CTRLPLAY, 2022).

²¹ O conceito de culturas da infância tem sido utilizado pela Sociologia da Infância como um elemento característico da categoria geracional infância, o qual neste estudo, entendemos como “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (SARMENTO, 2002, p. 3).

de escrita mais breve e sintética, porém sem perder a originalidade e com o objetivo de contribuir para reflexões sobre o tema em questão. Para Campos (2015):

O ensaio é marcado pela interpretação avaliativa sobre determinado caso, pela visão subjetiva do escritor-autor, porém fundamentada na área ou domínio discursivo, ao qual está vinculado. Sendo assim, o ensaio permite novas discussões e debates, instiga ao posicionamento e oferece maior liberdade para fazê-lo, após análise-reflexão perante uma questão, não se descuidando do contexto em que o caso é dado ao estudo. (CAMPOS, 2015, p. 2)

Assim, apresentamos este estudo destacando em um primeiro momento as especificidades e características das lutas no contexto da Educação Física Escolar e da Educação Infantil e no segundo momento a relação dos desenhos animados com os saberes das lutas, a partir da construção de possibilidades de práticas por meio de **brincadeiras e jogos de oposição**²².

2 A PRÁTICA CORPORAL DE LUTAS E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica desde 2003, por meio da Lei 10.793/03 (BRASIL, 2003), que altera a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - 9.394/96, a qual abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. As práticas corporais de lutas fazem parte dos conhecimentos específicos da Educação Física Escolar, juntamente com a dança, os esportes, a ginástica, os jogos e brincadeiras. Mas, qual a especificidade e característica das lutas neste contexto? Vejamos alguns documentos que norteiam a Educação Básica no Brasil.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs da Educação Física (1998) as lutas são:

Disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica, a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplo de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas

²² Jogos de oposição, jogos de luta ou jogos de combate são atividades que tem inspirações em elementos de diversas modalidades de lutas, que buscam proporcionar situações de disputas entre duplas ou grupos, com o objetivo de vivenciar e conhecer o próprio corpo, seus limites, e em relação ao outro também, além de aprender a lidar “com a contradição entre o risco e a segurança, ou seja, atacar e, simultaneamente a defender-se, assegurando sua integridade física e a de seu parceiro de atividade” (SANTOS, 2012, p. 40).

mais complexas da capoeira, do judô e do caratê (BRASIL, 1998, p. 70).

Já em um documento mais recente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) apresenta-se a seguinte definição:

Disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, aikido, jiu-jítsu, muay thai, boxe, chinês boxing, esgrima, kendo etc.) (BRASIL, 2017, p. 218).

No entanto, mesmo apresentando estes dois documentos que reforçam a legitimidade da Educação Física e que apresentam a especificidade das práticas corporais de lutas para a Educação Básica, encontramos algumas lacunas na efetividade deste campo do saber na educação da criança pequena.

Na BNCC (2017), documento normativo mais recente da Educação Básica no Brasil e referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para instituições públicas e privadas, encontramos as unidades temáticas e os objetos de conhecimento para cada fase de ensino, como mostra a Figura 1:

Figura 1- Objetos de conhecimento e unidades temáticas do Ensino Fundamental I apresentadas na BNCC

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

Fonte: BNCC (2017)

A partir da leitura e revisão feita no texto da BNCC (2017), nota-se que a prática corporal de lutas é mencionada apenas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, não sendo citada nos 1º e 2º anos, nem na Educação Infantil.

Abaixo destacamos alguns dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência **Corpo, gestos e movimentos**²³ trazidos pela BNCC (2017, p.47). Este campo enfatiza que através das diferentes linguagens, como a dança, o teatro, a música, as brincadeiras de faz de conta, as crianças se expressam e se comunicam no “entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (BRASIL, 2017, p. 41). Como é possível observar, as práticas de lutas não são mencionadas nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme mostra a Figura 2:

Figura 2- Campo de experiência "Corpo, gestos e movimentos" apresentado na BNCC

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

Fonte: BNCC, 2017

²³ A BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, que “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-as aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40). Os demais campos de experiência são: O eu, o outro e o nós, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A partir do que é descrito nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) no campo de experiências Corpo, gestos e movimentos (figura 2), são mencionadas apenas as brincadeiras, os jogos, a dança, o teatro e a música, não aparecendo as lutas neste contexto.

Será que as práticas corporais das lutas não estão presentes no cotidiano das crianças pequenas? Será que as lutas não proporcionam a criação de movimentos, gestos e mímicas? Não exploram diferentes formas de deslocamento? Não possibilitam o auxílio no controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras?

Observamos, como professoras de criança, que mesmo os bem pequenos, brincam de lutinha, empurram, puxam, percebem o outro, gostam de fantasiar e imaginar gravetos como grandes espadas e o jardim ou o pátio da escola, como um cenário de duelo, pois conforme SANTOS (2012, p. 30), “lutar é um movimento natural da criança”. Nesta dinâmica criam movimentos, gestos, exploram diferentes formas de deslocamento no espaço, controlam e adequam o uso de seu corpo nessas brincadeiras.

Para compreender esta questão, busca-se Corsaro (2011), quando propõe o entendimento da noção de reprodução interpretativa:

[...] o termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. Na verdade [...], as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais (CORSARO, 2011, p. 31-32).

Nessa perspectiva, este conceito introduz um novo sentido à participação da criança na sociedade, onde “as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças” (CORSARO, 2009, p. 31).

Nesse entendimento, a criança não imita simplesmente a cultura dos adultos, mas ao brincar de lutinha ou utilizar um graveto como espada, ela contribui ativamente para a mudança da cultura ou para a sua produção, uma vez que as brincadeiras são afetadas pela sociedade e culturas nas quais estão inseridas (CORSARO, 2009).

Diante disso, acreditamos que as práticas corporais de lutas estão presentes no universo infantil, muitas vezes a partir dos desenhos animados, dos vídeos e

também dos programas infantis, dessa forma consideramos ser fundamental a compreensão desse tema no contexto da Educação Infantil, na busca pela ressignificação dos saberes das lutas no trabalho educativo com a criança pequena.

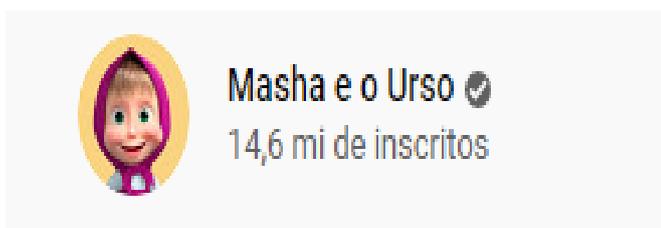
3 OS DESENHOS ANIMADOS E AS PRÁTICAS CORPORAIS DAS LUTAS: CONSTRUÇÃO DE POSSIBILIDADES

Os desenhos animados fazem parte da cultura simbólica da infância definida e apresentada por Corsaro (2011):

Por cultura simbólica da infância queremos apontar várias representações ou símbolos expressivos de crenças, preocupações e valores infantis (GRISWOLF, 1994, p. 3). As três fontes primárias da cultura simbólica da infância são: a mídia dirigida à infância (desenhos, filmes e outros), a literatura infantil (especialmente os contos de fadas) e os valores míticos e lendas (Papai Noel, a Fada do dente e outros) (CORSARO, 2011, p. 134).

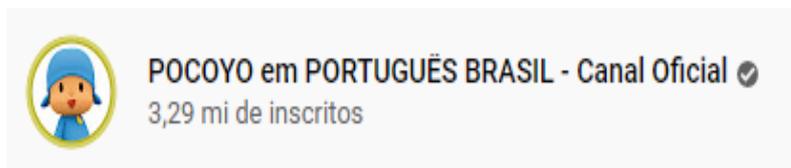
As crianças são consumidoras assíduas e ativas da mídia e rapidamente se apropriam e transformam as informações que recebem através da televisão, com os canais abertos e privados, e principalmente hoje, com a explosão de vídeos e conteúdos para o público infantil nas plataformas de vídeos como o *Youtube*, como mostra as Figuras 3 e 4.

Figura 3: Número de inscritos no canal “Masha e o Urso” no Youtube



Fonte: Canal no Youtube Masha e o Urso, 2021

Figura 4: Número de inscritos no canal “Pocoyo em Português Brasil” no Youtube



Fonte: Canal no Youtube Pocoyo em Português Brasil, 2021

Na data da pesquisa, o canal de vídeos do desenho animado *Masha e o Urso* (Figura 3) apresentava 14,6 milhões de inscritos, e o canal de vídeos *Pocoyo em Português Brasil* (Figura 4) apresentava 3,29 milhões de inscritos. Interessante observar nestas figuras este número expressivo de inscritos - pessoas que acessam este conteúdo ou que desejam assistir - nestes canais voltados para o público infantil e, por consequência, pensar o número de crianças que estão recebendo e assistindo esses conteúdos.

Nestes dois canais específicos foram encontrados episódios de desenhos que apresentam elementos das lutas e que podem servir como suporte e estratégia pedagógica aos professores e professoras que atuam com crianças pequenas, para contextualizar e problematizar a temática das lutas no âmbito da Educação Infantil.

Assim, apresentamos a seguir, dois episódios que podem ser explorados nas propostas com as crianças, como um dos recursos para a aprendizagem de saberes relacionados às lutas no contexto educativo: o episódio “Os três mashaqueteiros” do desenho animado *Masha e o Urso* e o episódio “Lagarta, uma lutadora destemida”, do desenho animado *Pocoyo*.

A Figura 5 mostra uma das cenas do episódio *Os três mashaqueteiros*, do desenho animado para crianças pequenas, *Masha e o Urso*, que conta a história divertida e atrapalhada da personagem *Masha* e seus amigos, que imaginam ser personagens do famoso romance *Os três Mosqueteiros*.

Figura 5: Episódio “Masha e o Urso: os três mashaqueteiros”



Fonte: Canal no Youtube *Masha e o Urso*, 2019
<https://www.youtube.com/watch?v=OhOPmIJ1ipo>

Em um certo momento, a personagem Rosie precisa se defender de dois lobos que tentam roubar o presente que ela estava levando para a personagem Ursa. E, para se defender, Rosie utiliza seu guarda-chuva como uma espada e ali vivencia uma luta/disputa com os lobos.

Ao visualizar este episódio específico, enquanto professoras de Educação Física, poderíamos pensar nas práticas corporais de lutas conceituadas por Rufino e Darido (2015) como ações de longa distância intermediadas por implemento:

As ações motrizes de toque intermediado por algum implemento, conforme o próprio nome representa, são aquelas em que ainda há a permanência de ações de toque entre os envolvidos, mas essas ações são intermediadas por meio de algum implemento que se constitui parte significativa dessas práticas. O toque intermediado por implemento tem a peculiaridade de não proporcionar o contato direto entre os participantes e sim o contato intermediado por algum objeto (RUFINO e DARIDO, 2015, p. 70).

A partir disto, pode-se pensar em ressignificar esses saberes docentes para a vivência das lutas com crianças pequenas através de **brincadeiras e jogos de oposição**, como propõem as autoras Garanhani e Nadolny (2015, p.287), pois estes “favorecem a prática de movimentos com elementos de diferentes lutas e se configuram pela criação de estratégias de desequilíbrio, conquista e/ou exclusão de determinados espaços e/ou materiais”.

Sendo assim, pode-se criar e ressignificar com as crianças, espadas utilizando material alternativo como jornal, armaduras feitas com papelão, e também criar e imaginar o contexto da experiência a partir do que elas identificarem no desenho animado.

Já a Figura 6, retirada do desenho animado *Pocoyo*, uma animação para crianças bem pequenas²⁴, faz parte de uma coleção de episódios que tratam de diversas práticas corporais de movimento e, neste em específico, abordou a temática das lutas com o tema *Lagarta, uma lutadora destemida*, no qual as personagens Elly - a elefanta, e a Valentina - a lagarta, vivenciam uma luta.

²⁴ Neste estudo, o termo *criança bem pequena* faz referência às crianças de 1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses e o termo *criança pequena* às crianças de 4 anos até 5 anos e 11 meses, de acordo com a BNCC (2017).

Figura 6: Episódio “Pocoyo Games: Lagarta, uma lutadora destemida”



Fonte: Canal no Youtube Pocoyo em português Brasil, 2016
<https://www.youtube.com/watch?v=3iPrteOU1yg>

Ao assistir este episódio, com um olhar docente, pôde-se observar as características das lutas de curta distância, em específico os elementos da prática da luta greco-romana ou também conhecida como *wrestling*, cuja peculiaridade é a proximidade e contato entre os envolvidos, como apresentam Rufino e Darido (2015):

As práticas de curta distância apresentam diferentes nomes: ações de agarramento, *grappling*, *wrestling*, lutas corpo a corpo, entre outras. Mesmo com diferenças visíveis entre as diversas modalidades de curta distância, todas apresentam algumas características em comum. A maior característica pode ser definida pela proximidade entre os envolvidos que realizam diferentes ações, havendo um contato direto entre si (RUFINO; DARIDO, 2015, p. 131).

A partir deste desenho animado, pode-se pensar em inúmeras intervenções com as crianças: falar sobre os diferentes espaços para as práticas corporais de movimento, neste exemplo, o tatame para as lutas; trabalhar de forma integrada com demais saberes falando sobre as formas geométricas presentes nas imagens; comentar com as crianças sobre as diferentes vestimentas nas lutas, como a vestimenta usada pela personagem Elly; entre outras propostas que podem surgir a partir das próprias experiências das crianças com estas práticas.

Deste modo, acreditamos que é possível proporcionar **brincadeiras e jogos de oposição** que possibilitem o contato entre as crianças, que envolvam o puxar, o empurrar e o desequilibrar, habilidades fundamentais que fazem parte das práticas corporais de lutas. Além disso, um ponto muito interessante de ser trabalhado com as

crianças e que está presente neste episódio, é a questão sobre a coragem, uma habilidade social que precisa ser aprendida pelas crianças para enfrentar diversas situações no seu cotidiano, representada pela personagem Valentina, uma lagarta que vence a elefanta Elly.

Nesse sentido, as práticas corporais de lutas podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento infantil, pois envolvem não somente a aprendizagem de movimentos e o desenvolvimento de capacidades físicas, mas também outros aspectos do desenvolvimento como a afetividade, o autocontrole, a socialização, a competitividade, o respeito, entre outras habilidades.

4 CONSIDERAÇÕES PARA NOVOS ESTUDOS

Diante do exposto, consideramos que este é um momento de contribuir e ampliar os estudos referentes às práticas corporais de movimento com crianças pequenas. Acreditamos nas lutas como uma experiência de movimento possível na Educação Infantil, utilizando estratégias pedagógicas que respeitem as especificidades e necessidades das crianças desta etapa da Educação.

O desenho animado, componente da cultura simbólica da infância, como foi mostrado no estudo, pode ser um instrumento interessante para a vivência das lutas com crianças, uma ferramenta que pode potencializar as experiências infantis neste contexto, por meio das **brincadeiras e jogos de oposição**, pensados e problematizados pelos professores. Através dessas vivências, é possível proporcionar às crianças a compreensão de suas potencialidades, seus limites, identificar, criar e ressignificar gestos e movimentos da cultura, auxiliar no controle das emoções e nas relações com seus pares, respeitando e reconhecendo também o limite do outro.

Desse modo, investigar e criar novas estratégias para oportunizar às crianças, brincadeiras que envolvem elementos das lutas, utilizando desenhos animados e outros símbolos da cultura infantil, apresenta-se como um importante desafio para os professores que atuam com as crianças pequenas, além de contribuir para produção de conhecimento sobre as práticas corporais de lutas e sua relação com as crianças da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BLOG MARKET. Estatística de usuários do Youtube 2021. 2021. Disponível em: <<https://marketreading.com/pt/youtube-users-statistics.html>> Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 de junho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Lei 10.793/03, 01 de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 dez. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.793.htm . Acesso em: 20 jun. 2021.

CAMPOS, Magna. **Manual de Redação Científica: ensaio acadêmico, relatório de experimento e artigo científico**. Mariana, Edição do Autor 2015.

CORSARO, Willian. Reprodução interpretativa e Cultura de pares. In: Muller, Fernanda & Carvalho, Ana Maria A. (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez.

CORSARO, Willian. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto. Práticas de jogos eletrônicos por crianças pequenas: o que dizem as pesquisas recentes? **Rev. Psicopedagogia** nº 33, 2016.

CTRLPLAY - ESCOLA DE PROGRAMAÇÃO E ROBÓTICA. **Afinal, o Youtube Kids é seguro?** Campinas, 2022. Disponível em: <<https://ctrlplay.com.br/youtube-kids-seguranca/>> Acesso em: 20 jan. 2022.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. Recursos para o planejamento e a formação dos professores de Educação Infantil sobre o movimento da criança como linguagem. **Revista Latinoamericana de Educación Infantil**. Espanha. v. 4, nº 1, p. 271-292, abril. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/VIVI/Downloads/366-10-PB%20(1).pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

Masha e o Urso. **Masha e o Urso: os três mashaqueteiros**. Youtube, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OhOPmIJ1ipo>>. Acesso em: 07 mar. 2021.

Pocoyo em português Brasil. **Pocoyo Games: Lagarta, uma lutadora destemida.** Youtube, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3iPrteOU1yg>>. Acesso em: 07 mar. 2021.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. **O ensino das lutas na escola:** possibilidades para a Educação Física. Porto Alegre: Penso, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana B. **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância.** Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2002.

SANTOS, Sérgio Luiz Carlos dos. **Jogos de oposição** – ensino de lutas na escola. São Paulo: Phorte Editora, 2012.

Capítulo 8

O ENSINO DE BIOLOGIA EM ÉPOCA DE PANDEMIA: DESAFIOS E REFLEXÕES

Erika Brenda Monteiro Xavier

Anna Carolinne Macêdo da Silva

Neylla Roberta Santos da Costa

Lídia Cristina de Oliveira

Mônica Aragão Veras de Almeida

O ENSINO DE BIOLOGIA EM ÉPOCA DE PANDEMIA: DESAFIOS E REFLEXÕES

Erika Brenda Monteiro Xavier

Licencianda em Ciências Biológicas, IFPI, erikabrendamxavier@gmail.com

Anna Carolinne Macêdo da Silva

*Acadêmica de Licenciatura em Ciências Biológicas, IFPI,
macedodasilva04@gmail.com*

Neylla Roberta Santos da Costa

Acadêmica de Licenciatura em Ciências Biológicas, IFPI, robertaneylla@gmail.com

Lídia Cristina de Oliveira

*Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas, UFPI, orientadora do Programa
Residência Pedagógica do núcleo de Biologia, IFPI, lidia.cristina@ifpi.edu.br*

Mônica Aragão Veras de Almeida

*Graduada em Ciências Biológicas, Especialista em docência do Ensino Superior,
UFPI, Preceptora da Unidade Escolar Benjamin Baptista,
monicaaragaoalmeida@gmail.com*

Resumo: Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento, englobando a formação de qualidades humanas, físicas, morais, intelectuais e estéticas tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social. Com a pandemia do COVID-19 a sociedade precisou reorganizar-se e junto a tudo isso, a escola, mas a grande maioria destas não possuíam condições de operar em ambiente remoto, por questões diversas e, principalmente, que envolvem as desigualdades sociais como: acesso à internet de qualidade e a um dispositivo que possibilite este acesso. Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência obtida por residentes do programa residência pedagógica na Unidade Escolar Benjamin Baptista, localizada na capital do estado do Piauí – Teresina. Apresentamos reflexões e desafios que ao decorrer deste processo de construção, possibilitou a remodelação do processo prática docente. Desse modo, é notório que a educação na modalidade remota tem suas fragilidades, como o distanciamento na relação entre aluno e professor, a necessidade de auxílio

tecnológico e financeiro, entre outras barreiras. Este momento vivenciado por todos só corroborou para reforçar a importância do ensino participativo e da aprendizagem a partir do cotidiano.

Palavras-chave: Pandemia. Educação. Ensino. Residência pedagógica.

Abstract: Education is a broad concept that refers to the development process, encompassing the formation of human, physical, moral, intellectual and aesthetic qualities in view of the orientation of human activity in its relationship with the social environment. With the COVID-19 pandemic, society had to reorganize itself and, along with all this, the school, but the vast majority of these were unable to operate in a remote environment, for various reasons and, mainly, that involve social inequalities such as: quality internet access and a device that allows this access. We present reflections and challenges that, in the course of this construction process, made it possible to remodel the teaching practice process. Thus, it is clear that education in the remote mode has its weaknesses, such as the distance in the relationship between student and teacher, the need for technological and financial assistance, among other barriers. This moment experienced by all only corroborated to reinforce the importance of participatory teaching and learning from everyday life.

Keywords: Pandemic. Education. Teaching. Pedagogical residency.

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica tem como objetivo, segundo o Ministério da Educação (2018), induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado por meio da imersão do licenciando – que já esteja na segunda metade do curso – em uma escola de educação básica. A imersão deve contemplar, entre outras ações, regência de sala de aula e intervenção pedagógica. Além disto, a justificativa deste momento é proporcionar a observação e diagnóstico da realidade e necessidades da escola, buscando informações reais e atualizadas, proporcionando, assim, uma formação profissional de qualidade (BRASIL, 2018).

Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento, englobando a formação de qualidades humanas, físicas, morais, intelectuais e estéticas tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social. Para além deste conceito, é elementar pontuar os tipos de aprendizagem. Se denomina aprendizagem casual quando tem a finalidade de especificar e o aluno irá aprender determinados conhecimentos, habilidades, normas de convivência social; já a aprendizagem escolar tem por finalidade o processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino (BEZERRA; PINTO, 2019). Esses conceitos são importantes para que possamos pensar nossa prática ao longo do tempo. Logo, o

papel da escola é imprescindível para a construção dos saberes, assim como Libâneo (1999, p.23) pontua:

A educação escolar constitui-se num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligando intimamente às demais práticas sociais.

Portanto, compreende-se a importância da educação em relação ao âmbito social, por parte docente. Quando se trata de educação, instrução e ensino, uma diferença deve ser observada: a instrução corresponde à formação intelectual, já o ensino corresponde às condições para realização da instrução. Entretanto, há uma relação entre instrução e educação, sendo esta, uma relação de sujeição, pois a instrução tem resultados formativos quando esta converge para o objetivo educativo.

Segundo Libâneo (1999), o processo de ensino não está restrito a sala de aula, pois em todos os meios é possível transmitir conhecimento, de forma voluntária ou não, até mesmo empírica ou não. Porém, o processo de ensino é mais amplo que isto, pois ao ser levado para a sala de aula o conteúdo torna-se mais concreto, resultando em uma melhor compreensão por parte do aluno. Vale lembrar que esse processo se dá em conjunto a atividades dos alunos e do professor, promovendo o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas através da assimilação consciente e ativa de conhecimentos e habilidades.

Em um dado momento o autor apresenta o papel do professor como parte integrante do processo educativo, uma vez que ele é responsável por preparar os membros da sociedade para sua participação na vida social. Isso mostra que a educação/prática educativa é de extrema importância social e universal, sendo uma atividade essencial para a existência humana. A prática educativa é parte integrante da dinâmica das relações sociais e das formas de organização social, sendo instigados a seguir padrões sociais, no entanto, no trabalho docente, estão presentes interesses de toda ordem sociais, políticas, econômicas, culturais que necessitam ser compreendidos (LIBÂNEO, 1999).

Diante do exposto, e levando em consideração o contexto que a pandemia COVID-19 instalou, fica evidente que a sala de aula não é mais o único meio de se obter o aprendizado, pois com as escolas fechadas e as restrições impostas, os alunos e professores tiveram que reinventar-se.

O ensino remoto e a educação pública

A modalidade adotada pelas instituições de ensino neste momento ímpar apontou uma série de deficiências tecnológicas que a escola possui, além de ampliar o abismo educacional dos alunos, pois muitos não possuíam uma rede de internet, se quer um smartphone próprio para acompanhar as aulas síncronas. Como modo de mitigar esses problemas, a escola fornecia materiais impressos e os discentes que tinham um acesso básico a uma rede de dados móveis, poderiam acessar materiais complementares para auxiliar os estudos.

Para que fosse possível o desenvolvimento das atividades de forma remota, buscou-se métodos inovadores e que se utilizassem a gamificação, por exemplo. Desta forma permitiu-se trabalhar visando sanar as dificuldades educacionais que os alunos apresentassem. De acordo com Libâneo (1999, p. 28):

O ensino somente transmissivo não cuida de verificar se os alunos estão preparados para enfrentar matéria nova e, muitas vezes, de detectar dificuldades individuais na compreensão da matéria. Com isso, os alunos vão acumulando dificuldades e, assim, caminhando para o fracasso. O verdadeiro ensino, ao contrário, busca a compreensão e a assimilação sólida das matérias; para isso, é necessário ligar o conhecimento novo com o que já se sabe, bem como promover os pré-requisitos, se for o caso. A avaliação deve ser permanente, de modo que as dificuldades vão sendo diagnosticadas aula a aula.

As verificações de aprendizagem ocorriam de modo semanal com a interação e devolutiva das atividades realizadas pelos educandos. Com isto, poderia ser realizado uma adequação constante dos métodos de ensino que eram abordados. A turma era composta por alunos cursando a terceira série do ensino médio, ou seja, vestibulandos, este processo exigia ainda mais atenção. Nesse caso, os materiais de apoio eram selecionados com base nos assuntos de biologia mais exigidos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que possibilita o ingresso dos estudantes às Instituições de Ensino Superior públicas ou privadas.

Os estudos dirigidos eram compostos por questões elaboradas ou selecionadas de exames classificatórios, vestibulares e do próprio ENEM. Além disso, o estudo acompanhava uma série de links com aulas, dicas e vídeos experimentais referentes a cada assunto trabalhado.

Todo o processo de construção da prática docente possibilitou uma autorreflexão do papel do docente na vida dos alunos, principalmente em como manter este aluno aprendendo em um período de constantes mudanças. Para isto, a busca por uma formação continuada focada em Tecnologias da Educação foi a solução encontrada para suprir essa necessidade. A descoberta como docente instigador e a utilização de plataformas, até então desconhecidas, possibilitaram uma maior segurança neste processo.

Munidos de todos estes componentes, além do livro didático, os alunos contavam com professores da área de biologia em atendimento por *WhatsApp*, além de uma gama de aulas gravadas e disponibilizadas na plataforma de compartilhamento de vídeos *YouTube*, para auxiliar com dúvidas e envio de mais materiais de apoio. Para além disso, alguns alunos mostraram um resultado inferior ao esperado, uma vez que não conseguiram atingir o objetivo da aprendizagem, pois não estavam prontos para o ensino remoto e não contavam com apoio familiar, bem como o acesso a rede de internet eficiente, o que dificultou a compreensão efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, é notório que a educação na modalidade remota tem suas fragilidades, como o distanciamento na relação entre aluno e professor, a necessidade de auxílio tecnológico e financeiro, entre outras barreiras. Contudo, dado a necessidade da readaptação, é viável. Entretanto, é notório o esforço dos professores para reinventar as dinâmicas usadas no ambiente físico para o ambiente de aprendizagem virtual.

Em suma, o Programa Residência Pedagógica possibilitou a construção de docentes mais preparados para a nova era educacional. Onde o ensino não está mais preso em sala de aula, mas sim em todos os ambientes e, principalmente, dentro da casa do aluno. Este momento vivenciado por todos só corroborou para reforçar a importância do ensino participativo e da aprendizagem a partir do cotidiano.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, S. P.; PINTO, F. R. M. Desvelando o uso da didática nas práticas pedagógicas docentes. **CONEDU**, p. 1-15, 2019. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID7939_30082019220800.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Programa de Residência Pedagógica. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/>. Acesso em 18 de ago de 2021.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Capítulo 9

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE BIOLOGIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Karen Thayane Grangeiro Farias

Milena Lopes da Silva

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE BIOLOGIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Karen Thayane Grangeiro Farias²⁵

*Graduanda do curso de licenciatura em ciências Biológicas,
kthayanefarias@gmail.com*

Milena Lopes da Silva²⁶

*Graduanda do curso de licenciatura em Ciências Biológicas,
milenalopes1718@gmail.com*

RESUMO

O presente estudo busca relatar as experiências vivenciadas com alunos da 1.^a série do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Médio Ana Pontes Francez, localizada na cidade de Tucuruí/PA, o foco deste trabalho está pautado em discorrer a respeito da utilização de metodologias ativas no ensino remoto, com ênfase na gamificação. A motivação para tal foi a participação das autoras no programa institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid), ocorrendo inicialmente de forma remota, devido às medidas de isolamento. O ensino de biologia nem sempre é recebido de forma calorosa pelos estudantes, seja por sua complexidade, ou pelo modo como ainda é visto perante à sociedade, por isso, é interessante utilizar-se de recursos didáticos atrativos, que consigam captar a atenção do aluno. Através do uso da gamificação, foi possível perceber nessa metodologia de ensino um potencial de melhoria para a educação, possibilitando maior aquisição de conhecimento por parte dos alunos. As ações propostas tiveram como objetivo estimular a aprendizagem viabilizando a troca de experiências, respeitando e considerando os conhecimentos prévios dos estudantes. Pode-se observar que, apesar das dificuldades para realização das atividades, os resultados alcançados foram positivos, considerando que os alunos puderam associar o que estava sendo estudado com a suas aulas anteriores, levando também estes saberes para a sua vida cotidiana, estabelecendo uma aprendizagem significativa e emancipadora.

Palavras-chave: metodologias ativas; gamificação, interação; aprendizagem

ABSTRACT

This study seeks to report the experiences with students of the 1st grade of high school, the Ana Pontes Francez State High School, located in the city of Tucuruí/PA, the focus of this work is based on discussing the use of active methodologies in remote

²⁵ Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); e-mail: kthayanefarias@gmail.com.

²⁶ Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); e-mail: milenalopes1718@gmail.com

teaching, with emphasis on gamification. The motivation for this was the participation of the authors in the institutional program of scholarship for the initiation of teaching (Pibid), initially occurring remotely, due to isolation measures. Biology teaching is not always warmly received by students, either because of its complexity or because of the way it is still seen by society. Therefore, it is interesting to use attractive teaching resources that can capture the student's attention. Through the use of gamification, it was possible to perceive in this teaching methodology a potential improvement for education, enabling greater acquisition of knowledge by students. The proposed actions aimed to stimulate learning by enabling the exchange of experiences, respecting and considering the students' previous knowledge. It can be observed that, despite the difficulties in carrying out the activities, the results achieved were positive, considering that the students were able to associate what was being studied with their previous classes, also taking this knowledge to their daily lives, establishing a significant and emancipating learning.

Keywords: Active methodologies; gamification, interaction; learning.

INTRODUÇÃO

Ao decorrer dos tempos muito se tem discutido e refletido acerca das metodologias nos espaços escolares, pois, deixar o modelo tradicional de lado e possibilitar o aluno ser protagonista em sala de aula é a oportunidade para despertar inúmeras habilidades como a criatividade, raciocínio, comunicação e interação. Neste sentido o psiquiatra americano William Glasser vem enfatizar sobre esta ação do estudante ao realizar algo e praticar como uma aprendizagem ativa que permite expandir e fixar o conhecimento sobre determinado conteúdo (MVC EDITORA, 2020).

Em consonância, Rosso e Taglieber (1992, p.40) fomentam em razão da teoria de Piaget, que “a construção do conhecimento acontece através de ações que alimentam as estruturas mentais”. A interação e a socialização também se tornam um dos fatores primordiais no processo de conhecimento, pois, possibilitam que os alunos participem das aulas e obtenham uma aprendizagem significativa.

Considerando que estas abordagens permitem os alunos ir ao encontro da docência e das metodologias que incrementam o processo de ensino e aprendizagem, foram desenvolvidas através do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid) atividades no contexto remoto. As ações propostas tinham por objetivo identificar, revisar, recordar e assimilar o conteúdo de citologia, visto que é um dos mais complexos assuntos a serem trabalhados, utilizou-se a plataforma *Google meet*, *Google classroom* e o *Power point* para aulas e atividades interativas

com alunos da 1ª série do Ensino Médio, da Escola Estadual Ana Pontes Francez, localizada na cidade de Tucuruí/Pará.

REFERÊNCIAL TEORICO

Metodologias ativas

Durante muitos anos o ensino tradicional era considerado o modelo de ensino pautado no professor como detentor do conhecimento e o alunos apenas o depósito para o mesmos. Em meados do século XIX este modelo começou a ser questionando e durante este processo as metodologias ativas tomaram forma, a escola ativa ou escolanovismo estava centrada na aprendizagem, diferente do modelo tradicional, a passividade se tornaria atividade e o aluno seria um auto aprendiz, se tornando assim protagonista da sua própria aprendizagem. (ARAUJO, 2015, p. 2)

Segundo Mota e Rosa (2018, p. 263):

As metodologias ativas, com início na década de 1980, procuraram dar resposta à multiplicidade de fatores que interferem no processo de aprendizagem e à necessidade dos alunos desenvolverem habilidades diversificadas. Era necessário que o aluno adquirisse um papel mais ativo e proativo, comunicativo e investigador. De certa maneira, essas metodologias opõem-se a métodos e técnicas que enfatizam a transmissão do conhecimento. Elas defendem uma maior apropriação e divisão das responsabilidades no processo de ensino aprendizagem, no relacionamento interpessoal e no desenvolvimento de capacidade para a autoaprendizagem. O papel do professor foi também repensado; passou de transmissor do conhecimento para monitor, com o dever de criar ambientes de aprendizagem repleto de atividades diversificadas.

A aprendizagem baseada neste modelo de ensino ocorre por conta de inúmeros fatores que são essenciais, quando o aluno fala, ouve, aprende, ensina e participa. Possibilita e desperta benefícios como autonomia, confiança, aprendizado, empatia, protagonismo, colaboração, aptidão, senso crítico, responsabilidade e participação. (ENÉAS e NUNES, 2019, p. 3).

Há diversas abordagens de ensino na metodologia ativa, como por exemplo: a sala de aula invertida, rotação por estações de aprendizagem, aprendizagem entre pares, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos e a gamificação.

Gamificação no processo de ensino aprendizagem

Segundo Murr e Ferrari (2020, p 7)

A gamificação, tradução do termo em inglês “gamification”, pode ser entendida como a utilização de elementos de jogos em contextos fora de jogos, isto é, da vida real. O uso desses elementos – narrativa, feedback, cooperação, pontuações etc. – visa a aumentar a motivação dos indivíduos com relação à atividade da vida real que estão realizando.

A mesma não se trata apenas de um simples jogo, mas de relacionar o mundo da tecnologia com a realidade do aluno, inserir sua vivência dentro da sala de aula, engajar e motivar estes alunos no processo de aprendizagem no ensino de Biologia. A gamificação precisa envolver algo do mundo real e aplicar esta situação aos jogos, não se trata apenas de brincar com vídeo game, um jogo de cartas ou jogar amarelinha, a gamificação se torna muito mais que isso. É utilizar de elementos de jogo em atividade de não-jogo, com a finalidade de conduzir professores e alunos ao ensino a partir da motivação, engajamento, domínio e progressão de atividades e tarefas. (DETERDING et al.,2011, p.2)

Considerando o contexto pandêmico no qual se encontrava a sociedade e o retrocesso que o ensino sofreu em razão das aulas remotas, a metodologia por gamificação possibilitou aproximar os alunos a uma nova realidade, a socializar; estimular a persistência; melhorar o foco; despertar a interatividade e a possibilidade da conquista, assim como inúmeros outros benéficos que está abordagem pode trazer. (ENÉAS e NUNES, 2019, p. 5).

METODOLOGIA

Nesse sentido, considerando a metodologia ativa por gamificação como principal ponto norteador da aula, foi executada inicialmente a elaboração de um plano de aula sobre as células eucariontes e procariontes, este plano foi elaborado segundo às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alinhado ao planejamento anual de disciplinas do estado, o que permitiu compreender e distribuir as aulas em

dois momentos. As atividades ocorreram nos dias 05 e 12 de abril de 2021 com duração de 60 minutos, no formato síncrono, via *Google Meet*, das 19h às 20h.

No primeiro momento com o auxílio de *slides* foi desenvolvido o conteúdo da célula animal com a turma, que tinha como intuito principal resgatar os conhecimentos prévios dos alunos através de perguntas diagnósticas, como por exemplo, questioná-los sobre o que entendiam como conceito de célula, e no decorrer das respostas, eles foram orientados a irem mais além, sendo questionados sobre o que entendiam por célula eucariótica, considerando que o enfoque desta aula diagnóstica era célula animal. Na ferramenta *Power Point* foi desenvolvido o jogo de anatomia da célula animal, em que os alunos eram convidados a analisar a imagem identificar e nomear as organelas citoplasmáticas. Uma sugestão de paródia disponível no Youtube foi feita ao final da aula para auxiliar na fixação dos conhecimentos estabelecidos.

No segundo momento foi abordada a diversidade celular entre os organismos eucariontes e procariontes, atentando-se para suas principais diferenças, funções e características. Sendo assim a turma foi separada em dois grandes grupos para a dinâmica de um *quiz*, contendo dez questões de múltipla escolha, com finalidade de possibilitar a assimilação, aguçar o espírito competitivo, participativo e de cooperação entre a turma. Todos os materiais utilizados eram disponibilizados no *Google Classroom* na tentativa de estimular a aprendizagem através de revisões.

ANÁLISE DE DADOS

Se tratando dos resultados obtidos nas práticas relatadas, pode-se perceber o quão importante é a utilização das metodologias ativas no ensino de ciências, pois, é a partir deste ponto que os alunos tiram a ideia de que somente o professor detém o conhecimento, e participam de modo mais positivo das aulas. Segundo Lourenço e et al., (2011), o uso de metodologias ativas tem sido contemplado como uma abordagem que norteia a educação possibilitando aos alunos desenvolverem ainda mais seus conhecimentos e habilidades.

Ao passo que a educação se renova, novos métodos de ensino surgem, é o caso da gamificação, uma metodologia de aprendizagem ativa que tem mostrado muita eficácia, principalmente tratando-se do ensino de ciências. De acordo com

Fardo (2013), a gamificação traz impactos positivos e auxilia na experiência escolar dos indivíduos, isso ocorre porque ela fornece um ambiente mais amplo de interação, isso potencializa o interesse dos envolvidos, possibilitando uma maior participação de todos os educandos.

A utilização desta metodologia se baseia não somente em sua eficiência como metodologia de aprendizagem, o processo de construção de uma aula por gamificação possibilita o uso de dinâmicas de jogos voltados para o engajamento de pessoas, apoiando-se em dinâmicas que auxiliem na melhoria da aprendizagem dos envolvidos, além de proporcionar mudanças fora do espaço educacional, promovendo nesses indivíduos um despertar maior acerca do que foi trabalhado em sala de aula. (SANTOS; BENCKE; MALACARNE, 2019)

Todavia, estas metodologias foram executadas de forma abrupta, devido ao caráter emergencial que se encontrava o país, é neste ponto que se embasam as principais dificuldades, Alves (2020), aborda um ponto importante em seu trabalho, a insegurança do corpo docente ao lidar com as plataformas digitais no âmbito escolar, e isto pode ocorrer por inúmeros fatores, não somente pelo pouco letramento digital, como também pelas limitações de acesso a estes instrumentos tecnológicos, considerando a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, onde ainda é visto muitos problemas em relação à estrutura e equipamentos.

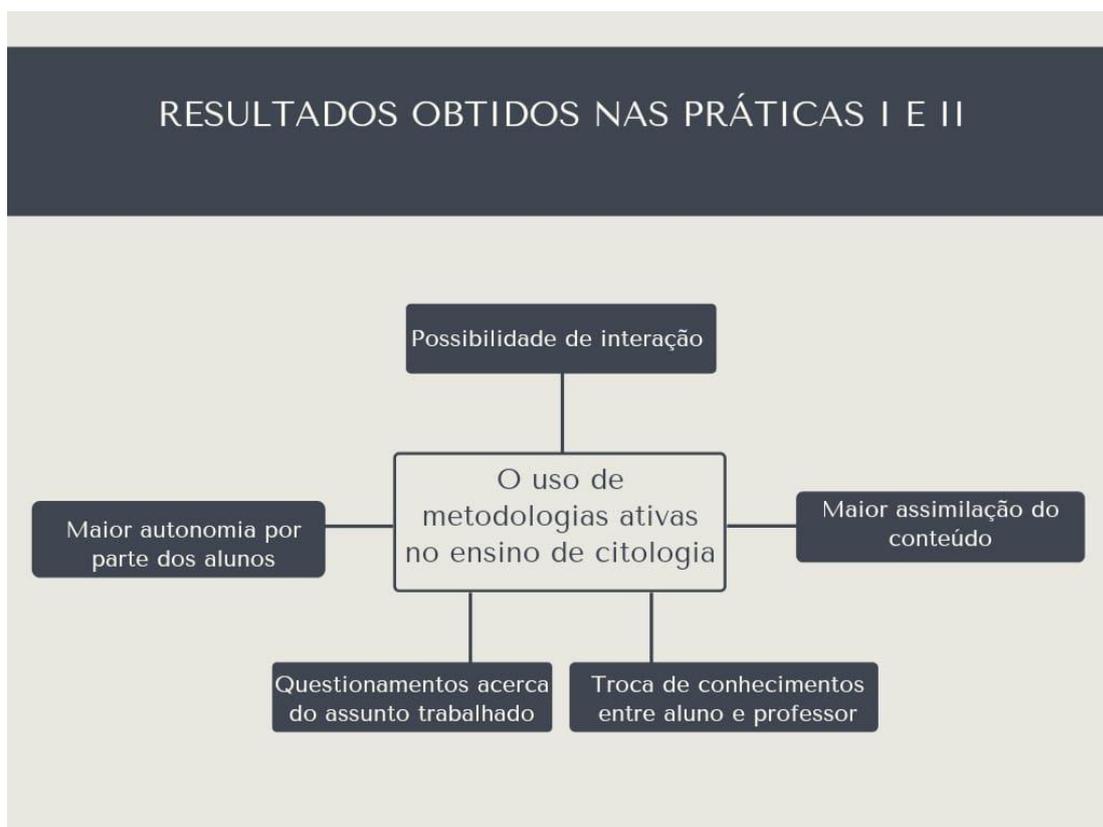
No primeiro momento da abordagem, houve uma certa estranheza por parte dos alunos, entretanto, após o incentivo tanto da professora regente, quanto das estagiárias, os estudantes começaram a participar, e mesmo que timidamente interagir junto a todos que estavam na sala. Na primeira atividade, que consistia em nomear as organelas celulares, houve uma certa dificuldade dos estudantes ao responderem às questões, este impasse pôde ser observado desde as perguntas diagnósticas feitas de forma oral no início da aula, no decorrer da apresentação surgiram dúvidas, e com isso outros alunos se sentiram encorajados a participar, e ao término de tudo, o objetivo da atividade foi atingido com êxito.

Em relação ao segundo momento, onde foi realizado um quiz sobre assuntos relacionados as células eucariontes e procariontes, a participação dos alunos se deu em menor escala que a aula anterior, porém, as respostas já estavam mais assertivas, o fator trabalho em grupo também se fez presente, para que esta prática fosse

ministrada os alunos foram divididos em dois grupos, o que foi muito positivo, pois proporcionou uma maior segurança aos alunos. Cabe ao professor aproveitar situações que ocorram na sala de aula durante um trabalho feito em grupo, podendo se fazer valer de fatores como cooperação, interação entre os alunos e o professor, competição entre os grupos, organização, pró-atividade, liderança, ou seja, as atividades em grupo não trabalham somente o conteúdo ministrado, mas sim, competências significativas para a vida do aluno (MARTINS, 2011).

Os componentes de ambos os grupos participaram e, ao final, houve um momento de conversa para que os questionamentos que surgiram no decorrer da aula fossem esclarecidos. Apesar dos percalços que foram surgindo durante as práticas, os resultados encontrados foram positivos, considerando que os alunos puderam associar o que estava sendo estudado com a suas aulas anteriores, podendo também levar este aprendizado para sua vida cotidiana.

Imagem 1: Resultados do uso de metodologias ativas no conteúdo de Citologia.



Fontes: Autores, 2021.

A imagem acima aponta de forma esquematizada, segundo a percepção dos autores do trabalho, os resultados obtidos durante as duas aulas de revisão em uma turma de alunos de primeira série do ensino médio, da Escola Estadual de Ensino Médio Ana Pontes Francez, na cidade de Tucuruí.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A observação destes resultados, leva a refletir o modo como muitos alunos constatarem o ambiente escolar, como um local onde eles vão para ouvir e não para falar, pois durante muito tempo os métodos de ensino utilizados pregavam esta ideia de que o aluno ia para a escola vazio, sem qualquer conhecimento prévio, porém, este paradigma vem sendo quebrado pouco a pouco, e o que se observa hoje são aulas mais contextualizadas, dinâmicas, fazendo uso dos mais diversos recursos didáticos, não restringindo-se apenas nos materiais convencionais de uma aula, usando com afinco o conhecimento prévio que o aluno leva para o ambiente escolar.

Neste sentido, através deste relato de experiência de uma aula realizada por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), é possível perceber que mesmo a passos lentos os métodos educacionais caminham para uma evolução, de modo que o ensino de ciências se torne cada vez mais prazeroso tanto para quem aprende, quanto para quem ensina.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Os agradecimentos também estão direcionados as discentes do curso de licenciatura plena em Ciências Biológicas e também bolsistas do PIBID, Alice Pompeu Melo e Raiane Rodrigues Pinto, ambas contribuíram para a realização destas atividades. Agradecemos também a coordenadora do projeto principal, o qual estamos vinculadas, Dr^a. Natália Karina Nascimento da Silva – docente da Universidade do Estado Pará, e a supervisora do projeto Prof^a. Renata Albuquerque da Silva – docente da Escola Estadual de Ensino Médio Ana Pontes Francez.

Os agradecimentos são também voltados aos alunos da 1ª série do ensino médio que participaram das aulas conosco, bem como a EEEM Ana Pontes Francez, por ter permitido a execução das dinâmicas, e também a Universidade do estado do Pará – Campus XIII, por tornar possível essa integração universidade/escola.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn. Educação remota: Entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, ano 2020, v. 8, n. 3, 4 jun. 2020. Educação, p. 348 - 365. DOI 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Acesso em: 15 fev. 2022.
- ARAUJO, C.S. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). UNIUBE/UFU. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, UFSC - Florianópolis, p. 01-18; out. de 2015. Acesso em: 23 fev. 2022.
- DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKLE, L. From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In **MINDTREK** 11. Tampere, Finlândia. 2011b.
- ENÉAS, A. P. S; NUNES, T. S. A gamificação como metodologia de ensino/aprendizagem na universidade corporativa do banco alfa. **IX Colóquio Internacional de Gestão Universitária**. INPEAU/UFSC, Repositório Institucional, 2019, p. 287. Acesso em: 23 fev. 2022.
- FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **RENTE – Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, n. 1, 2013.
- LOURENÇO, Rafael Willian de; ALVES, Janaína Gonçalves de Souza; SILVA, Ana Paula Rodrigues da. Por uma aprendizagem significativa: metodologias ativas para experimentação nas aulas de ciências e química no Ensino Fundamental II e Médio. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, p. 35037-35045, Abr. 2011.
- MARTINS, Artur Cristovão Madruga. **A importância do trabalho coletivo para o desenvolvimento da criança**. Alvorada, 2011. 31 p Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Acesso em: 15 fev. 2022.
- MOTA, Ana Rita; ROSA, Cleci T. Werner da. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 2, p. 261-276, maio 2018.
- MURR, C. E; FERRARI, G. 2020. **Entendendo e aplicando a gamificação: o que é, para que serve, potencialidades e desafios**. Universidade Federal de Santa Catarina; UAB, 2020, n. 2. 36 p. Acesso em: 23 fev. 2022.
- MVC EDITORA. **A importância das metodologias ativas para a aprendizagem**. 2020. Disponível em: <<https://mvceditora.com.br/2020/07/06/a-importancia-das-metodologias-ativas-para-a-aprendizagem/>> Acesso em: 02 jul. 2021.

ROSSO, Ademir José; TAGLIEBER, José Erno. Métodos ativos e Atividades de ensino. **Perspectivas**. UFSC, Santa Catarina, v. 10 n. 17, p. 37- 46, 01 fev. 1992.

SANTOS, Emerson Souza dos; BENCKE, Beatriz Cristina; MALACARNE, Vilmar. **Gamification - Um método ativo de aprendizado**. *In: 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO*. 2019. 2 ed. Anais eletrônicos [...]. 2019. 15 p. Acesso em: 25 fev. 2022.

Capítulo 10

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA
OS POVOS INDÍGENAS: UM OLHAR PARA A
REGIÃO NORTE E O DESTAQUE PARA
RORAIMA**

Wellen Crystinne de A. S. e Silva

Leila Adriana Baptaglin

Glauciene Dutra Silva

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA OS POVOS INDÍGENAS: UM OLHAR PARA A REGIÃO NORTE E O DESTAQUE PARA RORAIMA

Wellen Crystinne de A. S. e Silva

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA – UFAM, Mestre em Letras pela UFRR, professora da educação básica. E-mail:

wellencryst@gmail.com

Leila Adriana Baptaglin

Doutora em Educação (UFSM), Professora efetiva da Universidade Federal de Roraima – UFRR, e-mail: leila.baptaglin@ufr.br

Glauciene Dutra Silva

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA – UFAM, Brasil, Professora da educação básica. E-mail:

glaucienegeografia.dutra@gmail.com

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo problematizar as políticas públicas educacionais que atendam a diversidade dos Povos indígenas da região Norte, com destaque para Roraima. Para a abordagem metodológica utilizamos a revisão bibliográfica, onde na busca dessa revisão encontramos autores que discutem a contextualização histórica e geográfica da região Norte como Benchimol (2009), Silva e Mascarenhas (2018), discutimos também sobre o processo de formação e contexto da especificidade do histórico do estado de Roraima fazemos essa construção com suporte teórico de Botelho (2009), Melo (2012) e Freitas (2000) que falam das principais etnias que estão presentes no estado. Na busca pelas etnias ilustramos as 9 populações indígenas que conseguimos localizar. E a partir de então trouxemos as principais políticas públicas educacionais nacionais voltadas para a educação indígena em nível nacional e regional. Nessa primeira explanação optamos por adentrar na percepção macro de tentar problematizar a necessidade de políticas públicas educacionais que atendam a diversidade dos povos indígenas da região norte, com destaque para o estado de Roraima. É notório a existência da lei, mas, na prática muito pouco ou quase nada é contemplado para o cumprimento da mesma. Conclui-se que a região Norte ainda carece da necessidade de reflexões sobre as políticas educacionais nacionais e regionais, que nos permitam visualizar construções distintas que atendam a

diversidade e a singularidade dos Povos indígenas do estado.

Palavras-chaves: Educação. Povos indígenas. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This study aims to discuss the need for educational public policies that meet the diversity of indigenous peoples in the North region, with emphasis on Roraima. For the methodological approach, we used the literature review, where in the search for this review we find authors who discuss the historical and geographic contextualization of the North region, such as Benchimol (2009), Silva and Mascarenhas (2018), we also discuss the formation process and context of specificity of the history of the state of Roraima we make this construction with theoretical support from Botelho (2009), Melo (2012) and Freitas (2000) who speak of the main ethnic groups that are present in the state. In the search for ethnic groups, we illustrate the 9 indigenous populations that we were able to locate. And from then on, we brought the main national educational public policies aimed at indigenous education at national and regional levels. In this first explanation, we chose to enter into the macro perception of trying to problematize the need for educational public policies that meet the diversity of indigenous peoples in the northern region, with emphasis on the state of Roraima. The existence of the law is notorious, but in practice very little or almost nothing is contemplated for its fulfillment. It is concluded that the North region still lacks the need for reflections on national and regional educational policies, which allow us to visualize distinct constructions that meet the diversity and uniqueness of the state's indigenous peoples.

Keywords: Education. Indian people. Public policy.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa buscamos trazer uma visão geral pelo qual o processo histórico do estado de Roraima e seus povos indígenas passaram, processo esse marcado por lutas e conquistas principalmente no que diz respeito as políticas públicas indigenistas que estão no âmbito da educação. Assim, objetivamos analisar as políticas públicas educacionais implementadas em âmbito nacional e local/Roraima.

Roraima, é um estado brasileiro que está localizado no extremo Norte, cortado pela linha do Equador, e possui uma população de aproximadamente 631.181 habitantes, segundo estimativa populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2020). Sua extensão é de 223.644,527 km² e formado por 15 municípios, suas fronteiras delimitam-se ao norte e noroeste com a República Bolivariana da Venezuela, a leste com a República Cooperativista da Guyana, ao sudeste com Estado do Pará e a sudoeste e oeste com o Estado do Amazonas. Entre o período de 1943 até 1988 Roraima foi Território Federal, e há 32 anos se tornou um Estado Federado: “Os Territórios Federais de Roraima e do Amapá são transformados em Estados Federados, mantidos seus atuais limites geográficos.” (C. F., 1988, Art.

14^o p.145). Considerado o mais setentrional estado do país.

Em sua totalidade, o estado é composto por terras indígenas e comunidades que estão distribuídas em quase toda região, o que possibilitou muitas lutas enfrentadas por estes povos na demarcação e direitos de suas terras. Alguns teóricos como Melo (2012), Silva (2014) acreditam que este fato pode ter sido fator preponderante para as migrações e miscigenação entre as diversas etnias.

Cabe salientar que Roraima faz parte dos estados que constituem a região amazônica e não diferentemente dos demais estados da região Norte o mesmo foi concebido a partir do processo de colonização europeia. Silva e Mascarenhas (2018) citam a presença de três grupos de linhagem que constituem o espaço cultural da Amazonia são eles: o branco europeu, o índio, e o negro. Neste sentido percebemos a herança histórica colonial que por muito tempo foi-nos ensinado, e que concebeu a velha “estória” da colonização contada sobre o Brasil na óptica dos livros didáticos para representar os povos que habitavam essa região.

Apresentado este contexto, destacamos que esta proposta busca problematizar a necessidade de políticas públicas educacionais que atendam a diversidade dos Povos indígenas da região norte, com destaque para Roraima.

Entendemos que esta é uma pesquisa de revisão bibliográfica, que para Gil (2008) trata-se de um trabalho feito a partir de materiais que já se tem construído podendo ser livros, revistas ou artigos científicos. Neste sentido buscamos autores que fossem citados na literatura e que trouxessem abordagem relevante sobre a temática pesquisada proposta aqui, tais como, Santilli (2001), Botelho (2009), Benchimol (2009), Melo (2012). As temáticas trabalhadas por esses e outros autores auxiliaram na busca por identificar quem são os povos indígenas que compõem o estado de Roraima, detectando, também, os diferentes aportes teóricos que nos permitiram alcançar o objetivo deste estudo.

Ademais, realizamos também uma pesquisa documental neste sentido, Ludke e André (1986) conceituam esse método como uma técnica rica que complementam informações já alcançadas por outros procedimentos. Estes documentos podem ser leis, decretos, regulamentos, normas, arquivos escolares, dentre outros. Desta forma, buscamos por documentos relativos as políticas públicas como por exemplo, o Estatuto do Índio (1973), a Constituição Federal (1988) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena do Conselho Nacional de Educação (1999). Posteriormente fizemos a análise descritiva dessas políticas públicas discutindo e

problematizando com apoio teórico.

POVOS INDÍGENAS E A REGIÃO NORTE DO BRASIL, COM DESTAQUE PARA RORAIMA

Ao trazermos a articulação do estado de Roraima com os Povos indígenas, Botelho (2009, p. 27) nos coloca que “a população do Território de Roraima era, inicialmente, constituída por nativos de várias etnias”. Todavia, o fluxo migratório de pessoas do sul e nordeste se intensifica na metade do século XX. E esta situação torna Roraima um estado étnico diversificado e extremamente híbrido e rico culturalmente. O que por vezes, possibilita ao indígena, um contato direto com o não indígena e indígena de etnia diferente.

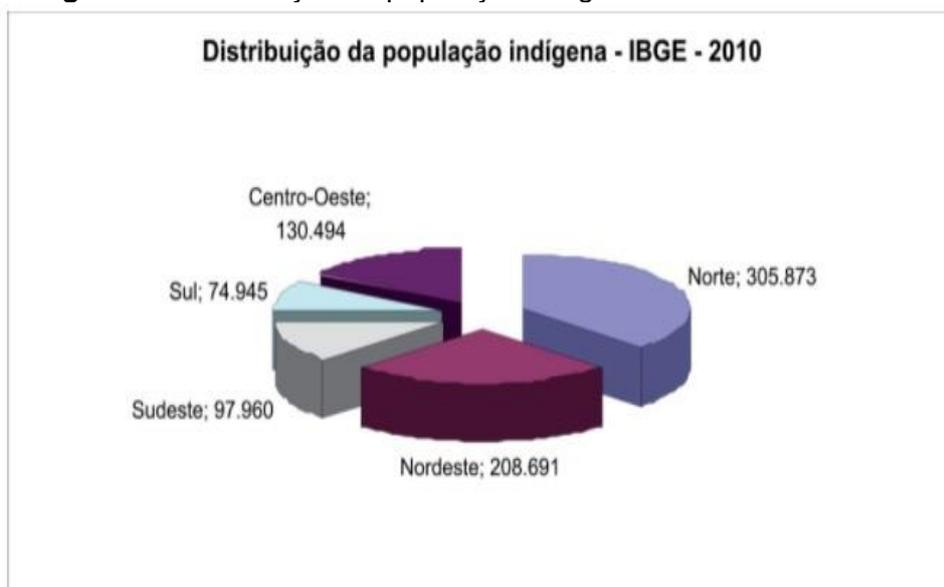
Muitas das etnias do estado de Roraima estão espalhadas pelo território vivendo em comunidades. Em Roraima é muito comum os indígenas se identificarem usando o nome da sua comunidade para identificarem seu local de origem.

Ademais, é muito comum encontrar, por exemplo, um indígena filho de pai Macuxi e mãe Wapixana, ou ainda relações de paternidade de outras etnias, evidenciando assim uma miscigenação multicultural, formada a partir do hibridismo cultural que compõe o estado.

De acordo com a FUNAI a região Norte abriga o maior número de indígenas do país e, no censo de 2010²⁷ o número chega a 817.963 mil indígenas que representam 305 etnias diferentes e 274 línguas indígenas. E precisamente na região Norte os números chegam aproximadamente a 37,4% o que em quantidade equivale a 305.873 mil indivíduos, conforme vemos a seguir:

²⁷ Abrimos um espaço aqui pra fazer uma ressalva que o censo de 2020 não aconteceu, tendo em vista a pandemia da covid 19 no mundo.

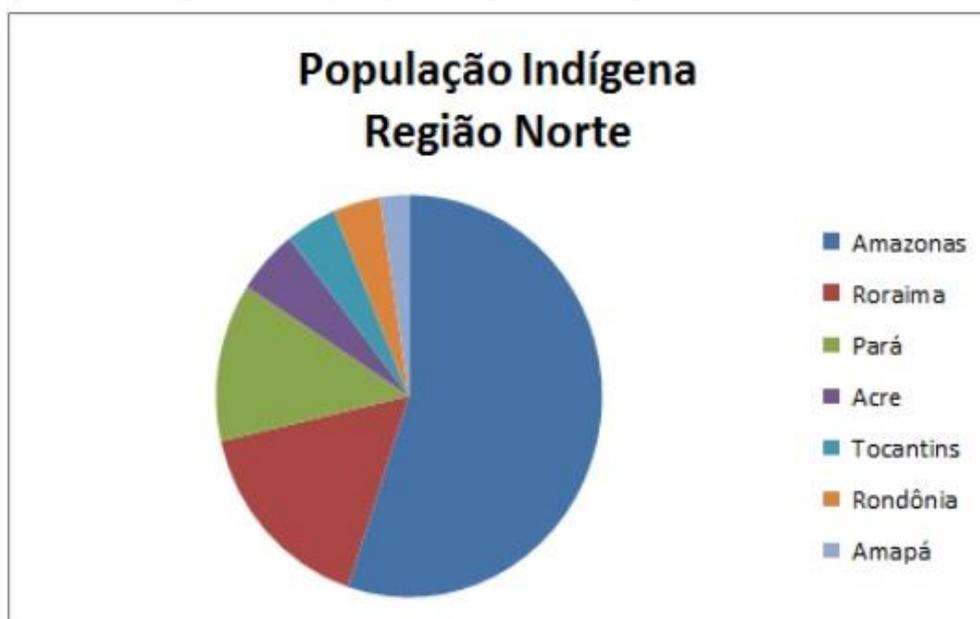
Figura 1 – Distribuição da população indígena – IBGE - 2010



Fonte: Funai <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao> Acesso em: 04 de julho de 2021.

Na região Norte o estado do Amazonas é que lidera o ranking em maior número pois, abriga mais de 50% da população indígena, seguido em segundo lugar por Roraima e em terceiro o Pará.

Figura 2 –População indígena da região Norte



Fonte: Funai <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao> Acesso em: 04 de julho de 2021.

Podemos dizer que o fato de os estados da região Norte liderarem com os maiores números de populações indígenas comparados ao restante do país se deve pelo motivo do processo de colonização da região e da contextualização geográfica de estarem localizados na Amazônia (BENCHIMOL, 2009).

Na busca pela identificação das etnias do estado de Roraima conseguimos localizar oito etnias pelo site dos povos indígenas no Brasil, colocando nos descritores a busca por região e selecionando o estado de Roraima são elas: Ingaricó, Macuxi, Patamona, Taurepang, Waimiri Atroari, Waiwai, Wapixana, Ye'kwana²⁸, apesar de que o referido site localizou somente essas oito, conseguimos em outras fontes identificar também a etnia Yanomami, a qual também inserimos aqui e a referida etnia é citada por autores como Botelho (2009) e Sousa (2018), contabilizando nove etnias.

Com o intuito de tornar mais compreensível o reconhecimento dos principais povos indígenas de Roraima e para melhor embasar essa discussão trazemos o detalhamento por etnia, outras denominações, família linguística e população conforme a ilustração do quadro a seguir:

Quadro 1 – Etnias indígenas de Roraima

Etnia	Outras denominações	Família Linguística	População
Ingaricó	Kapon Akawaio Patamona	Karib	1.401
Macuxi	-	Karib	43.192
Patamona	-	Karib	198
Taurepang	Pemon Arekuana	Karib	792
Waimiri Atroari	Kinja	Karib	2009
Waiwai	Hixkaryana Mawayana Karapawyana Katuenayana Xerewyana	Karib	2502
Wapichana	Uapixana Vapidiana Wapixana Wapisiana Wapishana	Aruak	9.441
Ye'kwana	Maiongong Makiritare De'kwana	Karib	615

²⁸ Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal acesso em 07 de Julho de 2021

	Dhe'kwana Soto		
Yanomami	Yanomae, Yanõmami, Sanima Ninam	Yanomami	19.338

Fonte: Elaboração própria

De acordo com Santilli (2001), Melo (2012), Freitas (2007) a maior etnia de Roraima é a Macuxi seguida dos Yanomami. Essa diversidade de Povos indígenas amplia a necessidade de construções educacionais distintas que atendam e observem as políticas públicas educacionais nacionais, e principalmente, que adentrem as especificidades das etnias.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS PONDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO PARA OS POVOS INDÍGENAS

Nesta etapa buscamos fazer um mapeamento das políticas públicas educacionais nacionais voltadas para a educação indígena em nível nacional e regional, aqui abordaremos sucintamente sobre algumas dessas políticas públicas.

A primeira delas, diz respeito a um dos principais documentos que temos em nosso país que é a Constituição da República Federativa do Brasil, comumente conhecida como Constituição Federal (CF), criada em 1988, que tem por objetivo assegurar nosso exercício aos direitos sociais. Em seu Artigo 210²⁹ inciso V § 2º trata que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988 p.124). Isto é, assegura o uso das línguas indígenas para fins de aprendizagem dentro de suas comunidades. A partir da CF em 1988 podemos dizer que se deu um novo momento para as políticas públicas indígenas no país, pois o que percebemos é que através dela se reconheceu a diversidade cultural e étnica desses povos.

²⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm acesso em 05 de Junho de 2021

Ainda em âmbito nacional conforme o parecer homologado em outubro de 1999 o Conselho Nacional da Educação³⁰ (CNE) cria as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, neste seguimento o parecer 14/99 diz:

A Câmara do Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação estudou os documentos e preparou um parecer e uma resolução visando contribuir para que os povos indígenas tenham assegurado o direito a uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permita que tenham acesso a conhecimentos universais, de forma a participarem ativamente como cidadãos plenos do país [...] (CNE, 1999, p.190).

O intuito do parecer é assegurar aos povos indígenas o direito a educação e que ela seja pautada privilegiando seus conhecimentos, saberes e culturas, além de manter o direito a uma educação que seja de qualidade. O parecer traz ainda uma distinção entre dois termos diferentes que devem ser notoriamente entendidos: a educação indígena e a educação escolar indígena.

Sobre a diferença entre os termos “educação indígena” e “educação escolar indígena” o parecer mostra que a educação indígena é entendida como um processo que na sua socialização respeita as particularidades de cada ser, que venha a garantir sua sobrevivência e procriação, seu conceito também está pautado no aprendizado e nos processos comportamentais que são passados de geração por geração, ademais, neste seguimento o parecer 12/99 mostra:

[...] toda a comunidade é responsável por fazer que as crianças se tornem membros sociais plenos. Vista como processo, a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições considerados fundamentais. Designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher, segundo os ideais de cada sociedade, correspondente à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários à construção de indivíduos plenos nessas sociedades. (CNE, 1999, p.190).

Nessa perspectiva podemos entender que a educação indígena possui processos educativos próprios de suas comunidades indígenas, o que vem a

³⁰ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf acesso em 05 de Junho de 2021

acrescentar que as experiências trazidas de fora da escola são processos e modalidades diferentes, no entanto, estão interligadas.

Por outro lado, o parecer contextualiza “educação escolar indígena” historicamente e a inserção do papel da escola neste processo, porém, não apresenta um conceito objetivo acerca do termo.

Outra política pública em nível nacional que encontramos é o Estatuto do Índio³¹ criado em 1973 o documento tem como objetivo preservar a cultura e a integração das comunidades indígenas no artigo 50 diz que a educação dos povos indígenas é guiada para: “a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.”

Em dezembro de 1967 temos a criação da Fundação Nacional do Índio (Funai)³² que se trata de um órgão indigenista oficial do Estado brasileiro e que é vinculada ao Ministério da Justiça e Segurança Pública ela é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. E sua missão está voltada para proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil:

A Funai é responsável por: promover estudos de identificação e delimitação, demarcação, regularização fundiária e registro das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas, além de monitorar e fiscalizar as terras indígenas. A Funai também coordena e implementa as políticas de proteção aos povos isolados e recém-contatados. É, ainda, seu papel promover políticas voltadas ao desenvolvimento sustentável das populações indígenas. Nesse campo, a Funai promove ações de etnodesenvolvimento, conservação e a recuperação do meio ambiente nas terras indígenas, além de atuar no controle e mitigação de possíveis impactos ambientais decorrentes de interferências externas às terras indígenas. (FUNAI, 2021)

Dentro do contexto regional nas buscas pesquisas por políticas públicas voltadas para a educação indígena na região Norte, Freitas (2005) destaca que em 1988 na cidade de Manaus foi realizado o I Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima o intuito era discutir sobre a educação que queriam para povos

³¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm acesso em 05 de Junho de 2021

³² Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/aceso-a-informacao/Institucional/apresentacao> acesso em 05 de Junho de 2021

indígenas da região ainda na oportunidade instituiu-se a COPIAR: Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima.

Evidenciamos que, nessa primeira explanação optamos por adentrar na percepção macro das políticas públicas educacionais para os povos indígenas, contudo, sabemos que Roraima deveria, se não operacionaliza, apresentar construções distintas de políticas públicas educacionais para atender a diversidade dos Povos indígenas do estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos perceber, ainda existe a necessidade de políticas públicas educacionais que atendam a diversidade dos povos indígenas da região norte, e mais precisamente com um olhar e destaque para o estado de Roraima.

As políticas educacionais voltadas para os povos indígenas da região Norte, são orientadas por diferentes princípios ao longo de sua história, o que provocam questões importantes para tentarmos refletir o sentido político, e o valor ético e democrático desses povos, que tanto buscam em suas lutas por uma sociedade que percebam suas singularidades.

Ainda se faz necessário cumprir os direitos desses povos que habitam essa região, o que constatamos é a existência da lei, mas, na prática muito pouco ou quase nada é contemplado para o cumprimento da mesma.

Conseguimos localizar um total de 9 etnias indígenas diferentes no estado, três delas são as mais evidentes no estado, cada um desses povos carrega em sua história, uma trajetória marcada pelo doloroso processo de colonização que a região Norte passou. Cada etnia trás suas particularidades. Ainda precisamos de mais reflexões e estudos que nos auxiliem a chegar numa percepção micro para visualizar se realmente essas singularidades são de fato executadas.

Contudo, ressaltamos que a região Norte carece de uma reflexão voltada para as políticas educacionais regionais nacionais, e ressaltamos a necessidade de ampliar essa discussão numa possível articulação entre as políticas públicas educacionais no âmbito estadual. Respeitando a diversidade desses povos, principalmente seus conhecimentos, saberes e línguas, além do direto a uma educação que seja de qualidade e que atenda às suas singularidades. Encontramos sim políticas públicas voltadas para a educação indígena, no entanto, as respostas se elas estão sendo de

fato cumprida só poderemos concluir mais adiante, pois, essa pesquisa ainda está em processo de construção fazendo parte da escrita de uma tese.

REFERENCIAS

BENCHIMOL, S. Os índios e os caboclos da Amazonia: uma herança cultural antropológica. In BENCHIMOL, S. **Amazônia: formação social e cultural**. Manaus: Valer, 2009. p. 12-38.

BOTELHO, S. M. de P. D. **Escola Técnica de Roraima: retrospectiva da trajetória de desenvolvimento através da memória**. 2009. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Centro de Documentação e Informação/coordenação de Publicações, 1996 Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 17 de Jul. 2021

CNE, Conselho nacional de Educação. Brasília: MEC/SEF, 1999. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf Acesso em 05 de Junho de 2021

FREITAS. A. **Geografia e história de Roraima**. Ed. Rev. e ampl. Boa Vista: DLM, 2000

FREITAS, M. A. B. **Educação Escolar Indígena Realidade e Perspectiva em Roraima**, Boa Vista, v.1, n.9 p. 85-112 agosto/dezembro, 2005. Disponível em:
<https://revista.ufrr.br/textosedebates/article/view/1005>
Acesso em: 12 de junho de 2021

FREITAS, D. B. A. P. “Falar Makuxi: bilinguismo e seus fenômenos”. **Revista de pesquisa histórica** Boa Vista, v. 1 In: CRUZ, M. O. S.; DE ANDRADE, R. C. (orgs.). Letras e outras letras. Boa Vista: EdUFRR, 2007.

FREITAS, D. B. A. P. **Escola Makuxi: identidades em construção**. 2003. 234p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FUNAI, **Relatório de Gestão 2007 CORE/RR**. Disponível em:
<<http://www.funasa.gov.br/site/wp-content/uploads/2011/10/RELATORIO-DE-GESTAO-RR-2007.pdf>>. Acesso em: 14 de Jul. de 2021.

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

IBGE, 2014. **Estimativa de População 2014**. Disponível em:
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2014/estimativa_dou.shtm> Acesso em 14 de Jul. de 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MELO, L. M. de. **Fluxos Culturais e os Povos da Cidade: Entre os Macuxis e Wapichanas de Boa Vista – Roraima.** Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, (Dissertação de Mestrado IPHAN em preservação do patrimônio cultural) Rio de Janeiro – 2012. Disponível em:
<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Disserta%2B%C2%BA%2B%C3%BAo%20Luciana%20Marinho%20de%20Melo.pdf> acesso em: 09 de Jul. de 2021

SANTILLI, P. **Pemongon Patá: território Macuxi**, rotas de conflito, São Paulo, Editora UNESP, 2001, 225p.

SILVA, A. R. P. MASCARENHAS, S. A. N. **Implicações do pensamento decolonial para a educação amazônica.** Adan Renê Pereira da Silva e Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas. Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - 2018 Disponível em: <http://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/101> acesso em 15 de Jul. de 2021.

SILVA, R. O. **A língua portuguesa no processo de construção de identidades do professor imigrante de língua estrangeira.** 2014 94p. Dissertação (mestrado em Letras) Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2014

SOUSA, W. C. A. **Construções identitárias: o aluno indígena na escola do não indígena.** 2018 91p. **Dissertação** (mestrado em Letras) Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2018

Capítulo 11

**PRÁTICAS DE GAMIFICAÇÃO NA DISCIPLINA
DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Maria Aparecida Fernandes

Maria Batista Leal

Laurinaldo Félix Nascimento

Ivo José Both

PRÁTICAS DE GAMIFICAÇÃO NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Aparecida Fernandes

Publicitária, Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação e suas Novas Tecnologias- Centro Universitário Internacional-UNINTER/PR, Pós-Graduada em Gestão Escolar pela Faculdade Unina do Paraná, e-mail maraap2010@hotmail.com.

Maria Batista Leal

Turismóloga pela Faculdade FASIPE, Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação e suas Novas Tecnologias- Centro Universitário Internacional-UNINTER/PR, Pós-Graduada em Gestão e Coordenação Escolar, Faculdade Eficaz/PR, e-mail mariabatistaleal@hotmail.com.

Laurinaldo Félix Nascimento

Mestre em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas/RJ. Bacharel em Direito, Pós-Graduando em Gestão Pública Governamental pela Universidade Federal Rural de Pernambuco –UFRPE, e-mail: lfelixnascimento@hotmail.com

Ivo José Both

Doutor em Educação, Centro Universitário Internacional-UNINTER, ivoboth1@gmail.com

Resumo: A presente pesquisa aborda o uso de gamificação no contexto educacional, levando em consideração que o professor de matemática encontra diversos desafios nessa disciplina e assim evidenciou que o uso de jogos em sala de aula trouxe uma aprendizagem significativa, portanto potencializado o estudo com essas práticas inovadoras e incentivadoras, as aulas ficam bem mais criativas e dinâmicas, bem como na compreensão e conceituação de objetos metodológicos, para aplicabilidade desta prática tecnológica de ensino/aprendizagem contamos com o apoio dos dispositivos móveis, também a internet, computadores, tablets entre outros, a viabilidade de aplicação dessa técnica de gamificação na disciplina de matemática na educação básica tem como principal objetivo a busca de diálogo, engajamento e interação entre os estudantes em suas atividades, tornando o estudo mais prazeroso

e enriquecedor, para essa prática serão elaborados dois tipos de elementos de jogos de gamificação, para a turma do 2º ano do fundamental a atividade foi elaborada na ferramenta PowerPoint com uma arte em cores vibrantes e para a turma do 6º ano a atividade foi elaborada no site do Wordwall, a elaboração é um QUIZ com questões que mantem o foco matemático com perguntas e respostas educativas e incentivadoras onde os estudantes aprende brincando com a utilização dos elementos dos jogos no ambiente educacional. Com as estratégias desses elementos de jogos busca-se a inclusão das tecnologias como auxílio na melhoria do ensino/aprendizagem, contudo a utilização desses recursos metodológicos ocorra como um instrumento pedagógico eficiente no estudo da matemática na Educação Básica.

Palavras-chave: Gamificação. Aprendizagem Significativas. Educação Básica. Professor de Matemática. Estudantes.

Abstract: The present research addresses the use of gamification in the educational context, taking into account that the mathematics teacher encounters several challenges in this discipline and thus evidenced that the use of games in the classroom brought significant learning, therefore enhancing the study with these innovative and encouraging practices, the classes are much more creative and dynamic, as well as in the understanding and conceptualization of methodological objects, for the applicability of this technological teaching/learning practice we have the support of mobile devices, also the internet, computers, tablets, among others, the feasibility of applying this gamification technique in the discipline of mathematics in basic education has as main objective the search for dialogue, engagement and interaction between students in their activities, making the study more pleasant and enriching, for this practice two types will be elaborated of elements of gamification games, for the class of 2nd grade of elementary school, the activity was developed in the PowerPoint tool with an art in vibrant colors and for the 6th grade class the activity was developed on the Wordwall website, the elaboration is a QUIZ with questions that maintain the mathematical focus with educational questions and answers and encouraging where students learn by playing with the use of game elements in the educational environment. With the strategies of these game elements, the inclusion of technologies is sought as an aid in the improvement of teaching/learning, however the use of these methodological resources occurs as an efficient pedagogical instrument in the study of mathematics in Basic Education.

Keywords: Gamification. Meaningful Learning. Basic education. Maths teacher. students.

INTRODUÇÃO

O texto de Introdução tem a função de apresentar o tema da pesquisa, o problema que será discutido, a justificativa e o (s) objetivo (s) do estudo.

A presente pesquisa tem como propósito tornar o aprendizado do estudante mais dinâmico com as práticas de gamificação no contexto educacional, especificamente na disciplina de matemática, com os jogos na educação a ideia é

despertar maior engajamento no processo de aprendizagem, melhorar a qualidade do ensino, dinamizar a realização das atividades propostas.

A problemática de pesquisa relaciona-se com as práticas de gamificação na disciplina de matemática na educação básica Escola Estadual Professor Valdomiro Teodoro Candido. Utilizou-se desta prática tecnológica para dinamizar os estudos dos estudantes com jogos digitais, como descreve Fadel *et al* (2014, p. 15) a “gamificação tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora do jogo”. Logo, esse método pode ser utilizado no ensino de diversos conteúdos nas escolas, facilitando o entendimento dos estudantes e os levando a ter mais envolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

O estudo é justificado pelo contexto pandêmico da COVID-19, pois com a gamificação os pais e os responsáveis também poderão interagir com seus filhos e assim ajuda-los nas tarefas de casa, contudo eles possam despertar o interesse e comprometimento com os estudos.

O objetivo deste estudo foi elaborar dois tipos de atividades (jogos) para que as interações entre os estudantes fossem mais divertidas e assim eles entendessem que os jogos não são apenas algo para diversão mais sim para interação e aprendizagem.

A metodologia aplicada nesta pesquisa é explicativa. Segundo Gil (2008), esta tem como objetivo primordial identificar fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de fenômenos.

Assim foram elaboradas atividades lúdicas de gamificação e indica-las ao professor de matemática da escola, e os jogos das atividades pedagógicas foram utilizados no primeiro semestre do ano de 2021 nas turmas do 2º e 6º ano do Ensino fundamental da Escola Estadual Professor Valdomiro Teodoro Candido, no município de Nova Bandeirantes, estado de Mato Grosso, e poderá ser utilizadas por todo ano letivo ou enquanto houver necessidade da aplicabilidade da mesma, a realização das atividades foram baseadas em dois tipos de jogos de gamificação.

REFERENCIAL TEÓRICO

A divulgação dos jogos eletrônicos movimentou à promessa da gamificação (KAPP, 2012). Fardo (2013, p.1) define que a “[...] gamificação vem ganhando

visibilidade por sua capacidade de criar experiências significativas, quando aplicada em contextos da vida cotidiana”.

Assim, deve se analisar a possível utilização na área da educação.

Para Werbach e Hunter (2012) a gamificação é própria para contextos que são ou que podem se tornar divertidos, mas que são direcionados à realização de objetivos.

No contexto educacional, a gamificação está obtendo espaço e seu objetivo é incentivar os estudantes a aprender de forma lúdica e interativa como afirmam Kopfler; Osterweil Salen (2008, p. 1) que:

Aqueles que acreditam no uso de games em educação, geralmente partem de algumas concepções gerais. Eles observam que os jogadores exibem, regularmente, elementos como persistência, assumem riscos, atenção a detalhes, assim como a habilidade de se resolver problemas. Elementos esses que se acredita serem ideais se demonstrados regularmente no ambiente escolar. Eles também entendem que ambientes de jogos eletrônicos permitem ao jogador a construção de entendimento ativo, no ritmo de cada um e que, jogos bem desenvolvidos, permitem ao aluno avançar por diferentes caminhos, de diferentes formas, em sintonia com os interesses de habilidades de cada jogador, enquanto fomentam a colaboração e aprendizagem em tempo real.

Usando as metodologias ativas na área educacional como a gamificação por exemplo, isso irá fundamentar não apenas por tornar a técnica a de ensino que procura a participação ativa dos estudantes no desempenho da atividade proposta. Com efeito o uso da gamificação faça com que o estudante conquiste a liberdade de adquirir conhecimentos que obtenham mais significados, sendo assim, o professor passa a ter o papel de mediador, conforme Araújo (2015, p. 6) preconiza “estabeleçamos então que a metodologia ativa está centrada no aluno, posto que sua aprendizagem torna-se protagonista, secundarizando-se o ensino, que fazia protagonizar o professor”.

Reforçando essa ideia, Rech (2016, p. 41), realça que:

[...] pode-se entender que as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

Segundo Mattar (2010, p. 14):

Saber aprender (e rapidamente), trabalhar em grupo, colaborar, compartilhar, ter iniciativa, inovação, criatividade, senso crítico, saber resolver problemas, tomar decisões (rápidas e baseadas em informações geralmente incompletas), lidar com a tecnologia, ser capaz de filtrar a informação etc. são

habilidades que, em geral, não são ensinadas nas escolas. Pelo contrário: as escolas de hoje parecem planejadas para matar a criatividade.

A gamificação é uma aliada junto aos professores no que diz respeito ao ensino/aprendizagem e as metodologias ativas juntamente com as tecnologias dão ao estudante um animo e estímulo a mais ao o estudo, pois eles aprendem resolvendo as atividades propostas.

O USO DA GAMIFICAÇÃO COMO FERRAMENTAS NO CONTEXTO PANDÊMICO

Esse método de ensino vem ao encontro das necessidades dos estudantes, nestes tempos de distanciamento social e sanitário sabendo que se está em pandemia devido a covid-19 e a tecnologia e a internet são pontos de informação, comunicabilidade, interatividade e no ensino-aprendizagem são essencialmente indispensáveis.

A gamificação é um dos métodos eficazes que os professores podem estarem utilizando para aplicabilidade em sala de aula e é um auxílio indispensável que tende de ajudar com essa forma lúdica de ensino, devido a pandemia causada pela covid-19 que iniciou em março do ano de 2020 as unidades escolares aderiram o ensino remoto e on-line por causa do distanciamento social, salientamos que em tempos pandêmicos os alunos em estudo nesta modalidade ficam dispersos e muito deles por mais dedicados que sejam ainda assim se desvencilham do estudo, portanto os jogos de gamificação aplicadas em sala de aula é um estímulo a mais para os estudantes.

Essa tecnologia auxilia bastante os professores em sala de aula, e as atividades realizadas por nós, os autores deste artigo vieram de encontro as necessidades escolares, e assim as atividades sugeridas ao professor de matemática de Escola Estadual Professor Valdomiro Teodoro Candido, segundo o professor serão enviadas de modo *on-line* pelo grupo do WhatsApp dos alunos e também aos pais ou responsáveis da turma do 2º e 6º ano do ensino fundamental, para que os pais também participem e ajudem os estudantes em seus deveres de casa, as atividades realizadas por meio das ferramentas PowerPoint e WordWall são jogos digitais interessantes que auxilia a todos envolvidos.

A proposta de gamificação é capaz de trabalhar as habilidades que precisam ser potencializadas. Para os pais, essa pode ser uma excelente tática que ajudará a estimular seus filhos com a lição de casa, com o método as crianças ficam mais atentas e interessadas e, assim, terão melhores resultados nos estudos.

Salientamos que não impreterivelmente o produto obtido por meio da gamificação é um jogo, pois não supõe somente a participação em um jogo, mas sim a utilização de elementos de jogos em diversas atividades. Segundo Vianna *et al.* (2013), tais elementos são utilizados para alcançar os mesmos benefícios que obtemos ao jogar.

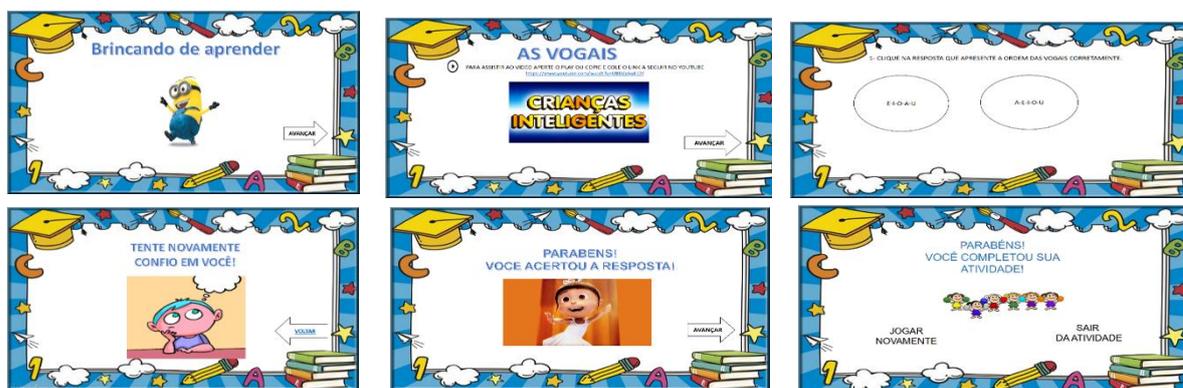
Gamificação pela ferramenta do PowerPoint Brincando de Aprender

O primeiro jogo de gamificação foi elaborado no PowerPoint (com atividades de matemática para a turma do 2º ano do Ensino Fundamental, no total de 55 alunos). No 6º ano com total de 84 alunos, as atividades foram realizadas pelo site Wordwall, que foi criada uma conta para realização dessas atividades pedagógicas, portanto essas atividades podem ser impressas ou reproduzidas na tela do computador e as interações com o estudante deverá ocorrer pelo grupo do WhatsApp em forma de link, onde o estudante realizará a atividade e retornará para o professor com um *print* no privado, dessa maneira o professor saberá se o estudante conseguiu obter um bom resultado, O professor decidirá se a atividade será individual ou em grupo e assim estará estimulando diversas habilidades e comportamentos saudáveis ao estudantes.

Segundo Alves (2015), atividades divertidas e gamificadas podem engajar públicos diferentes e com idades diversas. E o engajamento está diretamente ligado à relevância dos conteúdos, às pessoas e à forma como a aprendizagem é motivada.

A gamificação é uma técnica de aprendizagem capaz de possibilitar ao aluno sair da posição de ouvinte para se tornar um executor. É por meio da prática que o conhecimento é absorvido de forma mais fácil e natural. E para conseguir esse feito, existem várias maneiras, sendo uma delas o incentivo por meio da gamificação e assim melhorar no processo de aprendizagem.

Figura 01 - Game criado com título brincando de aprender



Fonte: Elaborado pelos autores

Essas figuras que representa um game foi criado pelos autores na ferramenta PowerPoint para o 2º ano do Ensino Fundamental I, um game muito colorido pois foi realizado para estudantes pequenos com idade de 7 anos, de forma lúdica a intenção foi para que o estudante desde cedo já comece a gostar de estudar matemática e que de forma divertida e animada já tenham interação entre eles, o game é bem explicado caso o professor queria enviar para que os pais dos estudantes também participem e assim ajudem seus filhos nas tarefas de casa. Percebem –se que na figura do game onde o estudante erra a resposta a mensagem que aparece é de incentivo para que ele tente novamente e por fim ter mais confiança em si mesmos.

A inovação no trabalho docente pode ser constatada não pelo uso puro e simples do computador em seu cotidiano, mas a partir do momento em que esses equipamentos alteram de forma significativa o olhar do docente diante do seu trabalho, suas concepções de educação, seus modelos de ensino-aprendizagem etc. (ARRUDA,2004, p. 68).

Segundo Zichermann (2011, p.16), gamificação é o “processo de utilizar o pensamento e as mecânicas dos games para envolver usuários e resolver problemas”. Neste mesmo pensamento, Kapp (2012) define gamificação como o uso de mecanismos, estética e pensamento dos jogos para engajar as pessoas, motivar ações, promover conhecimento e resolver problemas.

Gamificação pela ferramenta do site do WordWall Brincando com a Matemática

Esse game foi criado pelos autores no site do WordWall³³ com o título “BRINCANDO COM A MATEMÁTICA”, para os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II, cujo game o professor pode enviar o link para que os estudantes possam estar acessando e fazer uso do mesmo, as atividades referem-se a disciplina de matemática e pode ser realizada individual ou em grupo, ressaltando que no final do jogo os estudantes podem estar verificando o resultado que será cronometrado e assim a competição fica muito emocionante a cada rodada do QUIZ (game).

Figuras e o link dos games de gamificação criados e apresentados ao professor para uso em sala de aula virtual ou presencial.

³³ Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/15559138>

Figura 02 - Game criado com título brincando com a matemática.



Fonte: Elaborado pelos autores

Como citado acima os autores desta pesquisa criaram os jogos de gamificação e o professor de Matemática utilizou-a esse método em sala de aula virtual com seus estudantes dividindo em pequenos grupos, e o resultado foi positivo com a referida proposta pedagógica, segundo o professor, os estudantes ficaram animados e as aulas fluíram com muita dinâmica e até alguns dos estudantes que pouco se interessavam por matemática ficaram entusiasmado com esse método de ensino. Dentre as metodologias ativas de ensino/aprendizagem, as quais destacamos a gamificação colaborou para a aprendizagem dos estudantes.

Ao rever as práticas pedagógicas os professores buscam meios tecnológicos que tornam o processo de ensino/aprendizagem mais cooperativo e incentivador desde modo envolve muito mais os estudantes para que se tornem inspiração do seu conhecimento.

Os métodos tradicionais, como aulas expositivas apenas transfere a informação do docente para o aluno, já os métodos educacionais ativos, “[...] consistem de elementos de falar, ouvir, escrever, ler e refletir, recrutam uma variedade de funções cerebrais e capacitam os estudantes a criar estruturas mentais mais significativas, transferíveis e duráveis” (FIALHO, 2015, p.16).

Conforme Alves e Nery (2015) um dos grandes desafios para o modelo atual de escola perante a sociedade contemporânea, se trata da inserção das diversas tecnologias que termina ameaçando o disciplinamento e o controle que são sua base institucional.

Os jogos distinguir-se conforme as finalidades que o professor tem no desenvolvimento intelectual do estudante. Sendo assim o game é um elemento de jogo, não se distingue nem em brincadeira e nem ao jogo,

Fardo (2013), em consonância com Meira e Pinheiro (2012), observa que a escola em si já é um ambiente “gamificado”. Um aluno entra na escola no primeiro nível, o mais básico (jardim de infância ou maternal), e a partir desse ponto começa a avançar para outros níveis mais difíceis, um por ano. Se falhar em algum deles, tem a chance de repetir, mas repete uma grande parte do processo (geralmente um ano

inteiro). Para poder avançar nos níveis, precisa obter certa quantidade de pontos (notas) em um número determinado de desafios (provas e testes escolares). Após cada teste, o aluno recebe o *feedback* do seu desempenho (quando o professor corrige a prova e retorna o resultado ao aluno).

Segundo Márcia Padilha (2009), “A tecnologia tem um papel importante no desenvolvimento de habilidades para atuar no mundo de hoje”. Nesse contexto vale ressaltar que usando os recursos tecnológicos na educação, como um meio importante à formação intelectual do estudante, usando as tecnologias a benefício da educação, abrangeremos um aprendizado mais profundo e relevante, apreciando o estudante na sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi colocar em evidência uma visão geral da utilidade da gamificação na Educação Básica, familiarizando os professores sobre essa tendência tecnológica norteando os desafios por eles encontrados, os jogos digitais é uma ferramenta que oferece um universo de possibilidades que podem ser explorados pelos professores no processo de ensino/aprendizagem, hoje com as tecnologias utilizadas na educação tudo fica muito mais fácil a utilização desses jogos digitais pedagógicos no contexto escolar, nesta pesquisa o nosso foco foi a disciplina de matemática, mais sabemos que a técnica de gamificação pode e ser utilizada em todas as áreas educacionais.

Com a pandemia da covid-19, cuja as aulas presenciais foram suspensas, devido ao distanciamento social, ficando assim muito mais difícil e complicado os professores conseguirem prenderem a atenção dos seus alunos com as aulas on-line e remotas, portanto os jogos digitais é uma gama de resultados e são imprescindíveis na didática educacional nessa nova era com esse novo normal.

E assim o professor possa estar buscando método ativo inovando o ensino aprendizagem, pois a educação é um direito de todos como estabelece no Art. 205, da Constituição Brasileira. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVES, L; NERY, J. **Jogos Eletrônicos, Mobilidades e Educações**: Salvador: EDUFBA, 2015.

ALVES, Flora. *Gamification - como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática*. 2ª ed. São Paulo: DVS, 2015.

ARAÚJO, J. C. S. **Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931)**. In:

ARRUDA, E. P. **Ciberprofessor - novas tecnologias, ensino e trabalho docente**, Belo Horizonte:Autêntica/FHU-FUMEC, 2004.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil** (1998). Disponível em: [.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 30 jun.2021.

FADEL, L. M. ULBRICHT, V. R., BATISTA, C. R., VANZIN, T (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. 300p.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem**. *Renote – Novas Tecnologias na Educação*, v. 11, nº 1, 2013.

FIALHO, Neusa Nogueira. Os Jogos Pedagógicos Como Ferramentas de Ensino. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - Educere**. [recurso eletrônico] Curitiba: Champagnat, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/293_114.pdf . Acesso em: 27 jun. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KAPP, K. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. John Wiley & Sons, 2012. Acesso em: 30 jun.2021.

KOPFLER, E.; OSTERWEIL, S.; SALEN, K. **Moving learning games forward**, 2008. Disponível em: <http://education.mit.edu/papers/MovingLearningGamesForwardEdArcade.pdf> Acesso em: 30 jun. 2021.

MATTAR, J. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MEIRA, L. PINHEIRO, M. Inovação na Escola. Inova Educa. Disponível em http://www.inovaeduca.com.br/images/opiniao/arquivos/Inovacao_na_escola.pdf Acesso em: 30 jun.2021

PADILHA, M. **Tecnologia + conteúdos = oportunidades de ensino**. Revista Nova Escola, São Paulo, jun/jul. 2009.

RECH, G. A. **Metodologias ativas na formação continuada de professores de Matemática**, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências Exatas, UNIVATES, Lajeado, 2016.

VIANNA, Y.; VIANNA, M.; MEDINA, B.; TANAKA, S. **Gamification, Inc.:** Como reinventar empresas a partir de jogos, Rio de Janeiro, MJV Press, 2013.

WERBACH, K.; HUNTER, D. 2012. **For The Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business?** Wharton Digital Press: Philadelphia. ZAGURY, Tânia. **O professor refém: para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

ZICHERMANN, G. ; CUNNINGHAM, C. **Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps.** O'Reilly, Sebastopol, 2011.

Capítulo 12

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E BIBLIOTECA: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO REMOTO

*Tamires Cassia Rodrigues Okada
Janaina Silvana Sobzinski Moretti*

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E BIBLIOTECA: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO REMOTO

Tamires Cassia Rodrigues Okada

Mestranda em Ciência da Informação pela Universidade Estadual de Londrina, bacharela em Biblioteconomia pela mesma instituição, bibliotecária no Marista

Escola Social Santa Mônica e Colégio Marista PIO XII

tamires.okada@grupomarista.org.br

Janaina Silvana Sobzinski Moretti

Mestre em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, e coordenadora pedagógica no Marista Escola Social Santa Mônica

janaina.moretti@grupomarista.org.br

RESUMO

O cenário da educação necessitou ser adaptado ante o isolamento social enfrentado no mundo todo, a partir daí diversas formas de ensino, aprendizagem e interação tiveram de ser reformulados. Neste sentido, o presente trabalho apresenta um relato de experiência sobre um projeto de contação de histórias em formato remoto, no qual os contadores foram os estudantes do ensino fundamental anos iniciais. Os encontros ocorreram de forma remota pela plataforma *Microsoft Teams*, e eram conduzidos pela bibliotecária da escola, que junto à coordenação pedagógica e docentes do segmento alinhavam algumas propostas. O *locus* do estudo, se tratou de uma escola social da cidade de Ponta Grossa, interior do Paraná, que atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. O objetivo além de promover a interação, o incentivo à leitura e protagonismo infantil, foi o de apoiar práticas pedagógicas de alfabetização e letramento propostas em disciplinas. As contações de histórias foram gravadas e disponibilizadas em redes sociais da escola para divulgação às famílias e motivação ao ingresso de novos participantes no projeto. Os impactos das atividades desenvolvidas puderam abranger inclusive a aquisição de competências cognitivas, sociais e emocionais. Como aporte teórico foram apresentadas fontes que validaram as experiências vivenciadas e embasaram percepções obtidas com a realização do projeto.

Palavras-chave: Letramento. Alfabetização. Contação de história. Contexto remoto. Biblioteca.

ABSTRACT

The education scenario needed to be adapted in the face of the social isolation of the reform forms around the world, from different forms of teaching and learning they had interaction of serulates. In this sense, the present work presents an experience report

on a storytelling project in remote format, in which the storytellers were elementary school students in the early years. The Microsoft school coordination team, which approaches the librarian platform and the remote school, approaches the pedagogical coordination platform of the proposal segment. The locus of the study was a social school in the city of Ponta Grossa, in the interior of Paraná, which serves children and adolescents in situations of social vulnerability. The objective of promoting interaction, encouraging reading and promoting children, was the objective of educational practices and literacy practices proposed in subjects. As a project of contacts of networks of new suppliers and made available on social networks for dissemination to the student for participants and marketing schools. The impacts of the activities developed include the acquisition of cognitive, social and cultural skills. As a project carried out, there were experiences and sources that validated as a project carried out with the realization of the project.

Keywords: Literacy. Story telling. Remote context. Library.

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 trouxe à tona um cenário de pandemia e junto dele novos desafios com relação ao desenvolvimento da habilidade de ler e escrever. Os educadores viram-se desafiados a renovar-se e verificar outros meios e possibilidades para promover a autonomia, a aprendizagem significativa, a leitura e a escrita das crianças em idade escolar.

A procura por novas formas de alfabetizar, todavia, não é algo intrínseco dos últimos dois anos, pois ao longo do século XX, o significado de alfabetização passa por uma reorganização, amplia-se, assumindo um novo significado, não constituindo-se apenas pelo domínio do sistema de escrita e a capacidade básica de leitura e escrita, mas também pela capacidade de utilizar, socialmente, a linguagem escrita. “Desde meados dos anos 1980, porém, concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita vêm mostrando que, se o aprendizado das relações entre as letras e os sons é uma condição para o uso da linguagem escrita, esse uso também é uma condição para a alfabetização, o aprendizado das relações entre as letras e os sons da língua” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 53).

Deste modo, atividades que possam auxiliar os estudantes no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita são essenciais, e dentro do contexto desafiador apresentado, a contação de histórias surge com um papel interativo e importante.

O presente trabalho se trata de um relato de experiência sobre um projeto de contação de histórias que foi realizado no ano de 2020 em uma Escola Social com estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais e de forma totalmente remota, que

ante o contexto de isolamento social, englobou tanto práticas pedagógicas quanto o desenvolvimento de diversas competências. Neste processo, houve a utilização de ferramentas digitais e orientações conduzidas pela biblioteca da escola, o que promoveu uma interlocução com as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula.

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A partir do que se apresentou anteriormente, o termo Letramento está ligado ao conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades da língua dos quais o indivíduo faz uso em práticas sociais (SOARES, 2009).

Já sobre o conceito de alfabetização, Kleiman (2005, p. 13), afirma que

refere-se também ao processo de aquisição das primeiras letras e, como tal, envolve sequências de operações cognitivas, estratégias, modos de fazer. Quando dizemos que uma criança está sendo alfabetizada, estamos nos referindo ao processo que envolve o engajamento físico-motor, mental e emocional da criança num conjunto de atividades de todo tipo, que têm por objetivo a aprendizagem do sistema da língua escrita.

A alfabetização relaciona-se à aquisição da leitura e da escrita, enquanto que o letramento se ocupa da função social de ler e escrever. E quando se pensa nos anos iniciais de alfabetização, a indissociabilidade entre alfabetização e letramento é tão evidente que, em todas as ações planejadas, um não pode existir sem o outro, são processos distintos que ocorrem de forma simultânea.

Soares (2009, p. 96), nos apresenta, com relação ao letramento que o seu aparecimento “pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização”.

O que ocorre às vezes é que nas aulas de alfabetização, por ser um momento socialmente construído e de ampla interação, é dada uma ênfase muito grande ao processo de ensino, atribuindo-se a aprendizagem a um plano secundário e esquece-se que “a aprendizagem, porém, será sempre um ato individual. Cada pessoa aprende por si, de acordo com suas características pessoais, ou, como se costuma dizer, cada um aprende segundo seu ”metabolismo” (BUIN, SILVA, 2017, p. 36).

Na Base Nacional Comum Curricular, estão propostos quatro eixos em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Oralidade, Análise

Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de Textos, por meio dos quais busca-se o desenvolvimento das capacidades e habilidades pretendidas pelo processo de alfabetização. Além de conhecer os grafemas que compõem o alfabeto, a criança alfabetizada deve dominar os padrões gráficos, reconhecer amplamente as palavras e distinguir a escrita de outros sistemas de representação. Assim, “ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BNCC, 2018, p. 67-68)

A BNCC nos apresenta que “aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.” (BNCC, 2018, p.63)

A demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. (BNCC, 2018, p.69)

Os novos desafios que se apresentam ao contexto de alfabetização trazem consigo, os novos letramentos, que são essencialmente digitais, mas isso não supõe abandonar formas e estratégias de ensinar e aprender que já foram construídas.

De acordo com a BNCC (2018, p.70), a consideração dos novos multiletramentos e das práticas da cultura digital

não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição.

Logo, no eixo de Leitura proposto pela BNCC, estão consideradas as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa e constante entre o leitor, o ouvinte e o espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação.

Deste modo, a leitura acontecerá a partir de diferentes formas, para:

- Fruição de textos e obras literárias; para pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos;
- Realização de procedimentos;
- Ampliação de conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes;
- Sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública;
- Ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

A leitura então, é considerada num sentido mais amplo, relacionando-se não somente ao texto escrito, mas também a imagens e ao som, que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BNCC, 2018)

Durante o ler, habilidades são postas em prática e deste modo, o desenvolvimento da autonomia, já que o interesse por determinada temática pode mobilizar conhecimentos que já existem e contribuir para leituras mais complexas e desafiadoras, que articulam novas habilidades para a compreensão do texto.

A oralidade, que precede a alfabetização, articula-se às práticas que estão relacionadas à uma situação oral com ou sem contato face a face, tais como aula dialogada, web conferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, *vlog* de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Além disso, esta habilidade relaciona-se à oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões.

Partindo do pressuposto de que teoria e método de ensino complementam-se, que é importante alfabetizar letrando, em 2020, o Marista Escola Social Santa Mônica precisou pensar em formas de atrair os estudantes para desenvolver uma capacidade leitora e por isso o Ensino Fundamental Anos Iniciais em parceria com a Biblioteca, realizou o projeto Conte em Casa.

3 PROJETO CONTE EM CASA: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL E OS ESTUDANTES COMO PROTAGONISTAS

Em um momento atípico em que o isolamento social se fez necessário, diversas estratégias no ambiente remoto foram adotadas a fim de suprir as necessidades educacionais. Para além destas demandas, foi extremamente importante dar subsídio socioemocional e aliar práticas pedagógicas valorizando a interação dos estudantes. De modo que uma das possibilidades encontradas foi a criação de um grupo de contação de histórias, no qual os participantes e contadores foram os estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

O *locus* do projeto se deu no Marista Escola Social Santa Mônica, escola social que atende à um público em situação de vulnerabilidade social na cidade de Ponta Grossa – Paraná. O mesmo foi idealizado pela Biblioteca da escola em parceria com o Ensino Fundamental Anos Iniciais, cuja participação de alguns estudantes ocorreu de forma totalmente voluntária por meio de inscrições. A iniciativa visou incentivar o hábito da leitura e fortalecer as relações entre ações da Biblioteca atreladas às práticas do segmento.

A contação de histórias é uma prática milenar, que valoriza a oralidade, a construção de sentidos e o desenvolvimento da criança em diversos aspectos. Para Pennac (1993) Não basta apenas ler, é preciso contar também, oferecer nossos tesouros para que os outros possam ver como é bom ouvir uma história.

A contação de histórias é um momento mágico que envolve a todos que estão nesse momento de fantasia. Ao contar histórias, o professor estabelece com o aluno um clima de cumplicidade que os remete à época dos antigos contadores que, ao redor do fogo, contavam a uma plateia atenta às histórias, costumes e valores do seu povo. A plateia não se reúne mais em volta do fogo, mas, nas escolas, os contadores de história são os professores, elo entre o aluno e o livro (PENNAC, 1993, p. 124).

O diferencial deste projeto não colocou professores ou mesmo bibliotecária como contadores, mas veio tornar os participantes protagonistas da ação, promovendo a multiplicação de habilidades durante os encontros, nos quais por meio da interação e leitura em conjunto fosse possível agregar conhecimento e trocar percepções sobre os livros trabalhados. O ato de ler por si já é um exercício à compreensão de significados, conforme afirmou Freire (1988) quando abordou conceitos sobre a “leitura do mundo”. Do mesmo modo Silva (2017, p. 21) afirma

[...] a criança se insere no mundo, testando atividades, hábitos e comportamentos aos quais não está preparada para tal, mas ao ouvir contos e histórias permite-se criar processos de desenvolvimento, interno sobre a realidade e promover o desenvolvimento cognitivo.

Sem a possibilidade de reuniões presenciais, a adaptação dos encontros foi de forma online via plataforma *Microsoft Teams*, realizados quinzenalmente com a duração de 40 minutos. A proposta do projeto era além de formar contadores de histórias, compartilhar o conteúdo com os demais colegas por meio de vídeos e os instigá-los a participar, tanto como membros quanto como leitores. Esses vídeos posteriormente circulariam pelas redes sociais e grupos de sala de aula da escola, ficando disponíveis para acesso também das famílias e comunidade externa que acompanha os trabalhos da escola.

A condução das reuniões ficou por conta da bibliotecária que buscou alinhar o conteúdo trabalhado em sala de aula pelos docentes e orientar na gravação de vídeos e contação de histórias. Coube também auxiliar na curadoria dos livros para as contações, contudo sempre valorizando a expressão e priorizando o desejo individual de cada participante para contar a história que mais lhes agradasse. De modo que os livros e histórias escolhidos, muitas vezes já se tratavam de materiais que os estudantes possuíam em casa, vídeos que assistiam por meio de redes sociais, ou livros que retiravam na escola com agendamento prévio.

Alguns desafios foram determinantes para a adesão de mais participantes, tendo em vista que a escola em questão atende à um público em situação de vulnerabilidade social. Embora haja um grande trabalho em prol da minimização das desigualdades sociais, ainda sim barreiras muitas vezes de necessidades básicas dos estudantes e suas famílias impactaram negativamente neste contexto de atividades remotas. Dentre os desafios enfrentados pode-se elencar:

- Distanciamento social, o qual impossibilitou o acesso diversificado aos livros;
- Falta de domínio com as ferramentas digitais;
- Ausência de dispositivos tecnológicos;
- Falta de apoio da família, pois mesmo com as orientações e encontros alguns estudantes dependiam de seus familiares para auxiliá-los;
- Incertezas relacionadas à pandemia COVID 19.

Em contrapartida, houve a dedicação e comprometimento daqueles que conseguiram participar do projeto, o que proporcionou momentos de interação e reconhecimento dos familiares ao assistirem aos vídeos nas redes sociais.

Durante os encontros, a biblioteca, visou valorizar a escuta durante as práticas de leitura como forma de orientação aos participantes do projeto, salientando a importância e respeito aos diversos olhares em relação a uma mesma história. Neste aspecto, o contador de histórias é um mediador entre os textos e os leitores ou expectadores neste caso, e precisa compreender o intercâmbio acerca dos sentidos que uma história desencadeia em nós (BAJOUR, 2012).

Trazer tais conceitos ao âmbito digital foi desafiador, ao passo que o desenvolvimento junto as tecnologias da informação proporcionaram resultados satisfatórios. Ao refletir sobre todo o ano de 2020 que impactou de modo geral não só a educação, mas o mundo todo e a interação social, alternativas que acolhessem especialmente as crianças foram extremamente importantes, tendo em vista o papel da escola, docentes e da biblioteca.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste projeto possibilitou unir diversos benefícios, além de promover o desenvolvimento de habilidades, o que envolve a aquisição de competências cognitivas, sociais e emocionais. Ante o contexto da pandemia Covid-19, coube a escola e aos profissionais da educação se reinventar e ser criativos em suas práticas, para atrair momentos de aprendizado que vão além da sala de aula e que transcendem o compartilhamento de experiências, emoções e diferenças (PANTANO et al., 2020).

Dentro desse contexto, trabalhar com as histórias infantis auxiliou nesse processo, uma vez que existe o estímulo de habilidades socioemocionais por meio das metáforas retiradas dessas histórias, e tais necessidades abarcaram crianças, adolescentes e até mesmo as famílias.

Promover o protagonismo ao possibilitar que os participantes fossem os contadores das histórias trouxe significados e evolução do ponto de vista didático. Houveram resultados expressivos na leitura, compreensão e interpretação textual, expressão oral e corporal e até mesmo habilidades relacionadas ao letramento digital.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir na entre linhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

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

BUIN, E.; SILVA, D. B. Da. Eventos de escrita de um estudante: como se aprender a escrever sem começar pelas sílabas? **Trem de Letras**, v. 3, n. 1, 2017

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1988.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

PANTANO, Telma et. Al. **Habilidades socioemocionais a partir de histórias infantis**. São Paulo: Moderna, 2020.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SILVA, Francisca Maria de Sousa Vale. **A importância da contação de história na educação infantil**. 2017. 40 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4094/1/FMSVS19032018.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda B.; BATISTA, Antônio A. G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005

Capítulo 13

**PRESENÇA FEMININA NA EDUCAÇÃO: O
CASO DO TERRITÓRIO FEDERAL DO RIO
BRANCO (RORAIMA)**

*Rosielma Barroso da Silva
Leila Adriana Baptaglin*

PRESENÇA FEMININA NA EDUCAÇÃO: O CASO DO TERRITÓRIO FEDERAL DO RIO BRANCO (RORAIMA)

Rosielma Barroso da Silva

Graduada em História (2019) e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Historiadora (UFRR). E-mail: barrosorosielma@gmail.com

Leila Adriana Baptaglin

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRR). E-mail: leila.baptaglin@ufrr.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender a inserção feminina na educação no Território Federal do Rio Branco. Para isso utilizamos como aporte metodológico a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977) por meio de uma abordagem qualitativa das fontes confrontadas. Para embasamento teórico recorreremos a duas categorias de análise: gênero e cultura escolar. Para a primeira nos apropriamos dos estudos de Scott (1995) que compreende gênero por meio da História e das relações entre homens e mulheres que são estabelecidas através da diferenciação entre os sexos. Para a compreensão de cultura escolar contamos com Julia (2001) que elucida essa categoria como as relações existentes na escola que são baseadas nos modelos de representação e dos símbolos oriundos da sociedade. Essas duas categorias nos ajudam a compreender a inserção feminina nas escolas do Território Federal do Rio Branco, nos mostrando que mesmo quando o espaço escolar vem de lugares diferentes elas ainda reproduzem discursos que modelam o comportamento das mulheres nas escolas. No caso da escola São José, advinda da Igreja Católica, analisamos sob a perspectiva das alunas e no Grupo Escolar Lobo D' Almada observamos esse fato por meio da feminização da docência, logo sob o viés das professoras, percebendo que os aspectos de gênero na educação são tão marcantes que atingem as mulheres nas duas posições, tanto como docentes como discentes.

Palavras-chave: Docência. Gênero. Mulheres. Cultura Escolar. Educação.

ABSTRACT

This paper aims to understand the female insertion in education in the Federal Territory of Rio Branco. For this we used as methodological support the Content Analysis of Laurence Bardin (1977) through a qualitative approach of the sources confronted. For the theoretical basis we resorted to two categories of analysis: gender and school

culture. For the first, we appropriated the studies of Scott (1995) who understands gender through History and the relations between men and women that are established through the differentiation between sexes. For the understanding of school culture, we rely on Julia (2001) who elucidates this category as the relations existing in the school that are based on models of representation and symbols from society. These two categories help us understand the feminine insertion in the schools of the Federal Territory of Rio Branco, showing us that even when the school space comes from different places, they still reproduce discourses that model the behavior of women in schools. In the case of the São José School, which comes from the Catholic Church, we analyze it from the perspective of the students, and in the Lobo D' Almada School Group we observe this fact by means of the feminization of teaching, then from the perspective of the female teachers, realizing that the gender aspects in education are so remarkable that they affect women in both positions, as teachers and students.

Keywords: Teaching. Gender. Women. School culture. Education.

1 INTRODUÇÃO

Pois as mulheres têm permanecido dentro de casa por todos esses milhões de anos, de modo que a estas alturas as próprias paredes estão impregnadas por sua força criadora [...] que deve precisar atrelar-se a canetas e pincéis e negócios e política (WOOLF, 2019, p. 92).

A epígrafe acima nos dá o tom desta pesquisa, que está inserida nos estudos sobre gênero e docência na perspectiva da História da educação das mulheres em Roraima, que no tempo delimitado ainda era Território Federal. Vale a pena ressaltar que os estudos sobre essa temática ainda são poucos e não pretendemos aqui realizar novas teorias para o fato estudado, temos como meta compreender a presença feminina na educação no Território Federal do Rio Branco, principalmente no Colégio São José e no Grupo Escolar Lobo D' Almada, contando com estudos pioneiros como a monografia de especialização feita por Lima (2005) e a dissertação de mestrado de Macedo (2004), além disso recorreremos a fontes primárias como o relatório de Oliveira (1986) e Costa (1949).

Para alcançar este objetivo partimos das categorias de análise gênero e cultura escolar, portanto iremos utilizar como referencial teórico os autores Scott (1995) e Julia (2001). Para tanto, contamos como pergunta norteadora da pesquisa: como ocorreu a inserção feminina nas primeiras instituições de ensino de Roraima?

Sendo assim, no aspecto de relevância científica essa pesquisa irá contribuir com a literatura sobre a educação de mulheres no Território Federal do Rio Branco,

além de auxiliar no aprimoramento das pesquisas pioneiras, dado que com o passar dos anos as fontes sobre essa temática aumentaram, mesmo que timidamente.

Destacamos que este estudo faz parte de um dos segmentos da pesquisa de mestrado em Educação/UFRR que tem como objeto de análise os jornais *O Átomo* e *Boa Vista*, em que nestes buscamos a participação feminina no Curso Normal Regional Monteiro Lobato, seja como docentes ou como discentes. Na pesquisa pontuada anteriormente utilizamos como metodologia a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977), que também nos foi útil para a realização deste artigo.

Sendo assim, percebemos a escola como uma instituição com capacidade de produção e reprodução de valores e símbolos sociais, implicando diretamente no formato da cultura escolar, experienciando os saberes que advém do gênero e da própria educação.

2 DO ESPAÇO DELIMITADO: O TERRITÓRIO FEDERAL DO RIO BRANCO

O Território Federal do Rio Branco foi criado juntamente com outros quatro territórios, em um momento em que a União, representada nesse período por Getúlio Vargas e sua política de defesa nacional, visava principalmente a defesa e ocupação de áreas de fronteira e da região amazônica. No caso de Roraima, o território estava inserido nos dois aspectos, dado que faz parte da Amazônia e delimita a fronteira entre três países: Brasil, Guiana e Venezuela.

Por meio do argumento supracitado foi criado no dia 13 de setembro de 1943 o Território Federal do Rio Branco através do decreto-lei nº 5.812, tendo sua porção territorial constituída por meio de terras do município de Boa Vista e das cidades amazonenses de Moura e Barcelos, portanto teve seus limites estabelecidos como:

[...] - a Noroeste, Norte, Nordeste e Leste, pelos limites com a República da Venezuela e Guiana Inglesa;
- a Sueste e Sul, pelo rio Anauá, até sua foz no rio Branco, e por este(sic.) à sua confluência com o rio Negro;
- a Sudoeste, subindo pelo rio Negro da foz do rio Branco até à foz do rio Paduari e por êste até à foz do rio Mararí e subindo às suas cabeceiras na Serra do Tapirapecó (BRASIL, 1943).

O processo de integração desta região ao Brasil objetivava a criação de ideais, valores e símbolos que atendessem as demandas políticas de Vargas. Para isso, foram criadas divisões e secretarias para a organização administrativa e política da região. É nesse contexto que vai ser criada a Divisão de Educação em 1945, que

buscava organizar o ensino no Território Federal atendendo as demandas da população que recebia a cada dia mais pessoas para a ocupação da região (SCHRAMM, 2013). Nesse momento se fez necessário citar esse estabelecimento, uma vez que este foi responsável pela criação das primeiras instituições públicas de ensino do Território.

Para entendermos melhor a situação de Roraima nesse período, no Anuário Estatístico do Brasil realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, aponta que em 1944 tinha apenas 13.451 habitantes no Rio Branco, desse total aproximadamente 86% moravam na cidade de Boa Vista, sendo o território com menos habitantes da região norte do país (IBGE, 1946). Portanto, tratava-se de uma área de grandes vazios demográficos que precisava de mais recursos e incentivos para se desenvolver.

3 DO APORTE TEÓRICO: CATEGORIAS GÊNERO E CULTURA ESCOLAR

A presente pesquisa é baseada nas teorias que envolvem os estudos de gênero e educação, portanto precisamos analisar as categorias gênero e cultura escolar para compreendermos a participação das mulheres na educação de forma mais satisfatória, uma vez que este processo foi marcado pela maneira que a sociedade percebe o papel social das mulheres tanto socialmente como na educação.

É relativamente novidade, na academia, o uso do verbete gênero para explicar as diferenças sociais e culturais dos sexos que são produzidas historicamente. Apesar de já existir, o termo em seus primórdios era utilizado para diferenciar as palavras femininas de palavras masculinas, portanto a aplicação do vocábulo se restringia a área da linguística e posteriormente foi utilizado por Simone De Beauvoir para explicar o ser mulher de forma universaliza (HARAWAY, 2004).

Esse fato é modificado a partir de 1980 quando Donna Haraway, estudiosa feminista, foi convidada para cunhar o termo gênero, agora passando a ser utilizado nos estudos sobre a construção social dos sexos de maneira mais singular, abrangendo os diversos tipos de mulheres. Já remodelado, o conceito assume nova significação e começa a ser usado nas Ciências Sociais, no qual o “[...] gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta” (HARAWAY, 2004, p. 211). Portanto, gênero passa a possibilitar o

entendimento de que o que é considerado ser mulher bem como ser é uma construção social, histórica e cultural que atinge os sexos.

Outra grande estudiosa que contribui significativamente para os estudos sobre gênero é Joan Scott (1995) que no final de 1980 irá cunhar o conceito da categoria como uma forma de análise das relações sociais, imbricados pelo poder e que sejam baseadas nas diferenças dos sexos:

(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional. Como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas (SCOTT, 1995, p. 86).

Logo, deixa de ser um conceito que pensa apenas na diferenciação da construção do que é ser mulher e homem, mas passa a perceber como nas relações sociais o poder também é um fator determinante. Portanto, esta categoria deixar de ser percebida de forma imutável e passa a ser vista como plural, dado que dependendo do tipo de relação social e das significações de poder de cada sociedade ou de determinados grupos, o termo gênero pode ser modificado.

Contudo, este conceito deve ser entendido como constitutivo das relações entre os sexos, internalizado nas sociedades de tal forma que perpassa pelas instituições e pelas relações sociais que às vezes pode ser imperceptível, mas que a escola acaba reproduzindo, enquanto instituição que tem uma cultura própria criada por meio dos valores e símbolos sociais.

Para compreendermos as representações sociais que envolvem a presença das mulheres na educação iremos utilizar a categoria cultura escolar, que é baseada nos estudos de Bourdieu (1974) sobre representações, estas podem variar conforme “[...] sua posição [...] e segundo o seu *habitus* como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição no mundo social” (BORDIEU, 2004, p. 158). A expressão *habitus* utilizada pelo autor pode ser entendida como um sistema de ideias duradouras que podem ser compartilhadas entre os indivíduos das sociedades, dependendo de sua posição social, e que é influenciado pela cultura na qual os sujeitos estão inseridos.

Para explicarmos a inserção das mulheres na educação partimos do pressuposto que as representações sociais também fazem parte da percepção da categoria gênero, se expressando na cultura escolar entendida como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas e finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p.10).

Dessa forma, a cultura escolar diz respeito as relações presentes e que modelam o espaço escolar, mas ainda assim essa cultura não pode ser estudada sem dar a devida complexidade das relações e não podem ser separadas do “conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular (JULIA, 2001, p. 10). Portanto, a cultura escolar analisada no presente artigo se dará por meio do papel social da mulher e das docentes no período de vigência do Território Federal do Rio Branco.

4 INSERÇÃO ESCOLAR FEMININA: COLÉGIO SÃO JOSÉ E GRUPO ESCOLAR LOBO D´ALMADA

O Colégio São José foi inaugurado por Dom Pedro Eggerath, em 1924, sob o nome de Escola da Prelazia, foi a primeira instituição de ensino privado da cidade de Boa Vista. A instituição estava sob a direção das madres da ordem Beneditina da Igreja Católica, em sua gênese tinha a educação voltada para os povos indígenas da região (LIMA, 2005).

A partir de 1934, a Escola da Prelazia passa a ser chamada de Colégio São José, sendo uma escola voltada somente para as meninas, ofertando o ensino primário para as discentes. Vale a pena ressaltar que nesse período a escolarização no Vale do Rio Branco, ainda município do estado do Amazonas era precarizado, em parte por conta do difícil acesso à região.

Quando decretado o estabelecimento do Território Federal do Rio Branco o Colégio São José ainda era administrado pelas irmãs beneditinas, fato este que mudou em 1948, quando por falta de verbas a instituição foi passada para as irmãs da Consolata. Fato interessante sobre esse Colégio é o da rigidez que as madres desempenhavam sobre as alunas, essa firmeza já iniciava antes mesmo das meninas

entrarem na escola, uma vez que para ingressar nesse estabelecimento de ensino era necessário realizar uma seleção que consistia em duas etapas, a primeira era da prova escrita e a segunda da prova oral (LIMA, 2005).

O Colégio São José funcionava como disseminador dos valores, representações e símbolos do papel social da mulher na visão da Igreja Católica que era da mulher-esposa devotada. Dessa maneira, as alunas da instituição aprendiam a ler, escrever e as quatro operações básicas da matemática, mas também deveriam “aprender bordados, corte-costura, cozinhar. Também faziam parte da educação feminina elementos que pudessem torná-las donas de casa devotadas” (LIMA, 2005, p. 63). Além dessas atividades, as alunas tinham dinâmicas ligadas a disseminação dos valores patriotas, ademais as mães levavam as alunas para as missas, como uma forma de catequizar e imbricar nas alunas os ideais cristãos da Igreja Católica.

A obra de Lima (2005) é muito importante para compreendermos a cultura escolar no Colégio São José e como as implicações sobre o gênero e ser mulher estavam aplicadas nesse espaço escolar, dado que a autora analisou os documentos do Colégio, além de entrevistar ex-alunas da instituição. Uma das entrevistadas chegou a afirmar que “a mulher era educada para ser dona do lar e o homem provedor da família” (LIMA, 2005, p. 69). Assim, percebemos que o ensino oferecido pela instituição reafirmava o local da mulher na sociedade de acordo com as representações da divisão sexual do trabalho, em que o espaço reprodutivo (privado) deveria ser da mulher, que por muito tempo foi considerada a rainha do lar e o espaço produtivo (público) deveria ser do homem, visto como o provedor e herói da família.

A cultura escolar do Colégio São José refletia não somente nos valores reproduzidos, mas também na forma das alunas se vestirem e se comportarem. Quanto ao fardamento as roupas eram sempre compridas, com saias abaixo do joelho, meias longas e brancas, as blusas eram de mangas longas, tudo como forma de disciplinar os corpos femininos e instituir comportamentos simbólicos daquele tipo de cultura e sociedade baseada nos princípios cristãos.

Figura 1 – Alunas do Colégio São José no desfile do 7 de setembro



Fonte: Acervo da Escola São José, 1957.

A figura 1 nos mostra melhor como era o fardamento do Colégio, além de reafirmar como os valores cívicos eram passados para as meninas. Porém, esses valores não eram transmitidos apenas em datas comemorativas como da Independência do Brasil, mas diariamente antes das aulas era cantado o Hino Nacional e em seguida era feita uma oração, mostrando que a cultura escolar difundida era de que o papel social das mulheres era de ser civilizada, mas também de ser obediente aos ideais cristãos.

Se por um lado o Colégio São José foi o primeiro estabelecimento de ensino privado de Boa Vista, por outro lado temos o Grupo Escolar Lobo D'Almada como uma das primeiras escolas públicas do Território Federal do Rio Branco. Fato interessante sobre essa instituição é que ela já foi criada dentro do fato social que chamamos de feminização do trabalho docente, uma vez que de acordo com Oliveira (1986) o grupo contava, desde sua administração e direção até a docência, com 10 mulheres, sendo 7 que atuavam como professoras, 1 diretora, 1 orientadora educacional e 1 auxiliar.

A atuação dessas mulheres passou pela representação da mulher-mãe civilizadora, que tinha como missão formar os cidadãos do futuro e instruir as crianças para que sua formação garantisse hábitos cívicos e morais. Sendo assim, o currículo e as atividades extra-curriculares do Grupo Escolar Lobo D'Almada giravam em torno de eventos como: aniversário do Território, semana da Pátria, dia do soldado, dia da árvore, etc (MACEDO, 2004).

Figura 2 – Alunas do Grupo Escolar Lobo D’Almada em desfile do dia da Pátria



Fonte: COSTA (1949, p. 72)

A figura 2 expõe um prisma diferente sobre a atuação das professoras no Território Federal do Rio Branco, dado que estas tinham uma dupla missão quanto ao aspecto cívico de seu ensino, uma vez que além de ter que criar o sentimento de pertencimento ao Brasil nos indígenas que aqui viviam, as docentes deveriam também promover o vínculo dos moradores da região com esta terra, por esse motivo existiam diversos eventos que se referiam à Pátria e ao Território para os alunos e pais participarem.

Assim sendo, percebemos que a cultura escolar e o gênero foram aspectos fundamentais para moldar a participação das mulheres na educação no Território Federal do Rio Branco, visto que as professoras associaram suas identidades as representações sociais do período sobre o que era ser mulher e o que era esperado como trabalho das docentes, como fica claro na fala do diretor da Divisão de Educação, em 1945, que assim deixou uma mensagem para elas:

Professoras: Quando penetrardes em vossa escola de taipa construída pelo povo e que o Governo irá mandar melhorar, lembrai-vos sempre de que estais preparando arquitetos construtores de um prédio suntuoso para um futuro Grupo Escolar [...], trabalhando pelo engrandecimento do Rio Branco na imperecível grandeza de um Brasil faustoso (OLIVEIRA, 1986, p. 48).

Portanto, temos a visão de que o “destino natural” das docentes era de suscitar nos discentes o pertencimento ao país, pois estes seriam os futuros cidadãos, o que nos mostra que a expectativa sobre essas mulheres era grande e que a docência feminina era vista como uma atividade vocacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Território Federal do Rio Branco a inserção das mulheres na educação se deu primeiramente pelos princípios católicos difundidos pela Igreja que por muitos anos foi a principal desenvolvedora e apoiadora da educação nessa região, que era esquecida pelo poder público brasileiro.

Portanto, o espaço escolar do Colégio São José, por ser de domínio da Igreja Católica atuou na formação feminina para tornar as mulheres o perfeito exemplo de mulher cristã por meio da catequização e da pedagogia associada aos valores cívicos. Tendo uma grande preocupação com o comportamento das alunas, imbrincando nelas as condutas e modos próprios da ideia do que é ser uma boa mulher de acordo com os princípios cristãos. Ademais, o currículo perpassado por atividades ligadas aos cuidados com o lar indicava que a maior motivação feminina deveria ser mãe/esposa.

Por outro lado, temos o Grupo Escolar Lobo D' Almada que representava os ideais pedagógicos da política varguista de dominação das fronteiras, em que as professoras que constituíam todo o corpo docente, tinham a missão de promover nos alunos hábitos moralizados. Além disso, era esperado que essas mulheres tivessem condutas consideradas típicas da feminilidade, isto é, deveriam ser abnegadas, dóceis e amorosas, para que assim formassem a identidade rio-branquense em seus alunos.

Portanto, o sentimento de pertencimento ao território foi construído por madres e, sobretudo, por professoras que associaram suas funções docentes como uma missão, objetivando educar, civilizar e moralizar os moradores do Território Federal do Rio Branco. Assim, o "orgulho de ser roraimense" que por muitas vezes estampa matérias em jornais, revistas e fachadas de lojas da região é um sentimento que foi construído pelos ideais que perpassaram a docência e a formação ofertada por mulheres.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. O mercado dos bens simbólicos. In: MICELI, S. (org.). **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 99-181.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943. Cria os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú. Diário Oficial da União, 15 de SET. Seção 1, p. 13731. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5812-13-setembro-1943-415787-norma-pe.html>. Acesso em: 15 jul. 2021.

COSTA, C. N. da. **O vale do Rio Branco: suas realidades e perspectivas**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1949.

IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil. Ano VI – 1941/1945**. SGIBGE: Rio de Janeiro, 1946.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

MACEDO, I. R. D. **A implantação e a expansão das escolas públicas em Boa Vista na década de 40**. 105 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

OLIVEIRA, J. C. **Dois lances históricos**. Manaus: Imprensa Oficial do Estado do Amazonas, 1986.

RORAIMA. Arquivo da Escola São José – Ano 1957. Boa Vista, Roraima, 1957. **Acervo escolar**.

SCHRAMM, M. M. F. **História da educação de Roraima: o Colégio Normal Regional Monteiro Lobato (1960-1970)**. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. v. 20, n. 2, pp.77-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em 15 jul. 2021.

Capítulo 14

QUAIS OS SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA: O QUE EXPRESSAM OS LICENCIANDOS EM FORMAÇÃO?

Helenara Plaszewski

Diana Paula Salomão de Freitas

Elisa Dos Santos Vanti

QUAIS OS SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA: O QUE EXPRESSAM OS LICENCIANDOS EM FORMAÇÃO?

Helenara Plaszewski

Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Especialização em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Graduação em Pedagogia com habilitações em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL) e Orientação Educacional e Magistério das Matérias do 2º Grau pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA), Professora Doutora em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: helenara.ufpel@gmail.com

Diana Paula Salomão de Freitas

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Especialização em Educação Pré-escolar pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas, Professora Doutora em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: elisa_vanti@hotmail.com

Elisa Dos Santos Vanti

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Especialização em Educação Pré-escolar pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas, Professora Doutora em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: elisa_vanti@hotmail.com

Resumo: No artigo³⁴ compartilhamos nosso estudo no campo da Formação Docente que tem como intuito conhecer e discutir sobre o que dizem os licenciandos acerca

³⁴ Este texto foi apresentado no XV Congresso Nacional de Educação (EDUCERE, 2021)

dos conhecimentos, o saber-fazer, as competências e habilidades necessárias para ensinar. Como aporte teórico metodológico na educação, utilizamos a abordagem qualitativa, de nível exploratório (GIL, 2002) com a participação de 35 acadêmicos das licenciaturas em: Física, Química, Artes, Música, Ciências Sociais, Filosofia, Matemática, Geografia, Pedagogia, História e Letras, que cursaram componente curricular “Teoria e Prática Pedagógica” (TPP) em 2020. Como instrumento de coleta foram aplicados dois questionários, apresentado como primeira atividade no ambiente virtual de aprendizagem: o primeiro no *google forms* e o segundo por meio da ferramenta pedagógica “diário”. Os dados foram apreciados pela análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), cujos procedimentos são constituídos por três etapas básicas: execução, pré-análise; exploração do material e inferências. Teoricamente, os estudos apoiaram-se em autores como Freire (1979,1994), Tardiff (2002), Pimenta (1999), Zaballa (1998), dentre outros. É extremamente importante considerarmos as aprendizagens atitudinais nos processos educativos que organizamos em cursos de formação de professores. Como resultado, constatamos que a formação para a docência envolve um conjunto de saberes: o conhecimento, a teoria pedagógica e a didática; as atitudes e os valores; as experiências, entre outros aspectos atinentes à profissão.

Palavras-chave: Formação Docente. Ensino-aprendizagem. Saberes.

Abstract: In this article, we share our study in Teacher Education area, which aims to know and discuss what academic students know about knowledge, know-how, skills and abilities needed to teach. As a theoretical and methodological contribution to education, we used a qualitative approach, at an exploratory level (GIL, 2002) with the participation of 35 academics of the graduation courses such as: Physics, Chemistry, Arts, Music, Social Sciences, Philosophy, Mathematics, Geography, Pedagogy, History and Letters, who attended the curricular component “Theory and Pedagogical Practice” (TPP) in 2020. As research instrument, we provide: two questionnaires were applied, presented as the first activity in the virtual learning environment: the first on google forms and the second through the tool “diary” pedagogic. The data were analyzed by the content analysis, proposed by Bardin (2011), whose procedures are constituted by three basic steps: execution, pre-analysis, exploration of the material and inferences. Theoretically, the studies were supported by in authors such as Freire (1979, 1994), Tardiff (2002), Pimenta (1999), Zaballa (1998), among others. As a result, we found that training for teaching involves a set of knowledge: knowledge, pedagogical and didactic theory; attitudes and values; experiences, among other aspects related to the profession.

Keywords: Teacher Training. Teaching-learning. knowledge.

1 INTRODUÇÃO

De forma geral, a formação para a docência é fortemente pautada pelo paradigma da racionalidade técnica, incorporando a ideia de instrumentalização técnica e transposição de teorias para sua formação. Assim como, há uma dicotomia entre teoria e prática, diferenciação hierárquica entre os diferentes tipos de

conhecimentos e uma centralidade no ensino disciplinar nos currículos. Diferentemente disso, acreditamos que as relações teóricos-práticas transformam o olhar para um processo formativo com criticidade e reflexão sobre a prática.

Em relação à docência, trazemos os questionamentos de Tardiff (2002, p.9) que são mobilizadores para que possamos refletir a formação docente: “Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e habilidades que os professores mobilizam diariamente, na sala de aula [...], a fim de concretizar as suas diversas tarefas?”

Por tudo isto, nossos olhares e atenções investigativas dirigem-se às discussões sobre as experiências vividas durante a escolarização, incluindo o ensino superior. Iniciando pelas compreensões iniciais sobre o ensinar e o aprender, buscamos conhecer e discutir sobre o que dizem os licenciandos acerca dos conhecimentos, o saber-fazer, as competências e habilidades necessárias para ensinar. Parte de um projeto de pesquisa, desenvolvido de 2019 a 2021, vinculado ao componente curricular “Teoria e Prática Pedagógica” (TPP). Neste texto, abrange-se o recorte dos resultados da pesquisa realizada com participantes de três turmas, ofertadas em 2020, de modo remoto emergencial, para cursos de licenciatura de uma universidade federal.

Importante situar que o projeto de pesquisa se origina das experiências e da compreensão conceitual de licenciandos de diversos cursos, matriculados no referido componente curricular e que tem a seguinte ementa: compreensão dos sentidos e das representações sociais de escola. Profissão e identidade docente. Formação de professores. Teorias de currículo. Planejamento educacional e do ensino. Avaliação escolar. A sala de aula como espaço multicultural de experiências, conflitos e aprendizagens múltiplas. Um componente curricular que busca estabelecer um diálogo das teorias e das práticas necessárias à docência.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa tem abordagem qualitativa, de nível exploratório (GIL, 2002) com a participação de 35 acadêmicos das licenciaturas em: Física, Química, Artes, Música, Ciências Sociais, Filosofia, Matemática, Geografia, Pedagogia, História e Letras, que cursaram TPP em 2020.

Como instrumento de coleta foram aplicados dois questionários: o primeiro no *google forms*, apresentado como primeira atividade no ambiente virtual de aprendizagem, constituído por perguntas, que versavam sobre: a) nome, ano de ingresso e semestre que o respondente se encontrava no Curso; b) motivo que levou à escolha do Curso e se esta foi sua primeira opção de ingresso, com solicitação de que, em caso negativo, o respondente indicasse o curso pretendido; c) descrição das aulas, disciplina(s) e professor(es) marcantes, ao longo da trajetória escolar e/ou acadêmica, solicitando que fossem considerados aspectos e situações agradáveis e desagradáveis; d) concepções de aprendizagem e relações entre ensinar e aprender e e) fatores que dificultam ou facilitam a aprendizagem.

Além deste, foi aplicado um segundo questionário a ser respondido por meio da ferramenta pedagógica “diário”, última atividade de TPP, disponibilizada na plataforma virtual utilizada no período de ensino remoto emergencial, com as seguintes questões: a) A partir dos encontros síncronos (ES) e atividades assíncronas (AS) pude refletir sobre os sentidos e as representações sociais de escola e a sala de aula como espaço multicultural de experiências, conflitos e aprendizagens múltiplas? Que atitudes assumi para tanto? b) As abordagens de TPP apresentaram elementos básicos para se compreender profissão e identidade docente e formação de professores? Como me envolvi para perceber estes elementos nas ações realizadas? c) A partir dos ES e AS, pelos materiais, fóruns, diário portfólio e tarefas disponibilizados, foram abordadas teorias de currículo, planejamento e avaliação educacional e do ensino? Como participei desta discussão?

Os dados foram apreciados pela análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), cujos procedimentos são constituídos por três etapas básicas: execução, pré-análise; exploração do material e inferências. Na exploração dos materiais, codificamos os respondentes (R) de 1-35, de modo que este número poderá aparecer como referência a alguma citação de resposta trazida. Isso porque, as respostas foram categorizadas a partir dos elementos semelhantes ou divergentes que emergiram na leitura e foram discutidos, de forma descritiva, comparando as ideias iniciais e finais dos acadêmicos, podendo receber um (N^o) após apresentada, o que significa o número de respostas da categoria apresentada, conforme apresentaremos na próxima parte deste texto.

3 RESULTADOS DA PESQUISA

3.1 Sobre os participantes da Pesquisa

Nossos 35 interlocutores ingressaram na universidade em diferentes momentos, nos anos de 2012 (1), 2015 (1), 2017 (2), 2019 (20) e 2020 (11). Destes, 24 indicaram que o curso que frequentavam foi sua primeira opção de ingresso. Das respostas destacamos como motivos que levaram à escolha: o fascínio pela sabedoria; o fato de gostarem da matéria ou do professor, desde o ensino médio; para contribuir com um ensino livre de preconceitos ou como segunda graduação, para uma evolução intelectual.

Quando categorizamos a descrição das aulas, disciplina(s) e professor(es) marcantes, ao longo de sua trajetória escolar e/ou acadêmica, indicaram como aspectos e situações agradáveis, que os professores marcantes eram: engraçados; carinhosos; compreensivos; atenciosos (a ponto de ter auxiliado na descoberta da Dislexia); espontâneos; dialógicos; que faziam viagens de estudo; que lhes ensinou a ser determinados; que ensinava de forma contextualizada e com propriedade; que se relacionavam horizontalmente com alunos; exigentes; da área de humanas; da área de exatas; que demonstrava ter amor pelo conhecimento ou por mostrarem que a educação transforma a sociedade; que inspiraram a querer ser professor; que utilizavam diferentes métodos de ensino; que se preocupavam em fazer o aluno aprender e que se aproximavam pessoalmente dos alunos.

Foi mencionado como aspecto negativo: o fato de alguns colegas não levarem o professor e as aulas a sério, por serem dialógicas, por conversa entre alunos e professor; propostas de trabalho com apresentações pela timidez; professores considerados arrogantes ou que faziam piadas em sala de aula; professores que pediam nas provas o que não era trabalhado em aula. Chama atenção uma resposta desta categoria, que “a situação mais desagradável é verificar a quantidade de estudantes que ficaram pelo caminho”(R33).

Quando questionados sobre o que sabiam e o que esperavam aprender no componente curricular TPP, indicaram: encontrar uma base para o devido desenvolvimento educacional, importância da teoria e da prática na jornada docente (4); não sabiam nada, além do que foi apresentado na 1ª aula, a partir do que esta na ementa (11); esperavam estudar teorias pedagógicas; metodologias de ensinar e aprender (4); uma ajuda para o estágio e exercício da profissão (9); saber o que

engloba o ser professor, como a questão da diversidade e do multiculturalismo, o currículo, o planejamento de aulas, legislação educacional, a Base Nacional Comum, além de tópicos que envolvam desafios à profissão docente e eventuais soluções, etc. (7).

Das respostas apresentadas pelos acadêmicos, fazemos relação com o que foi colocado por Zaballa (1998), a partir da construção intelectual que elaborou para diferenciar os elementos que integram a estrutura do conhecimento. A partir de César Coll (1986), o autor diferencia na aprendizagem características das “faces do mesmo poliedro”, separados em quatro tipos de conteúdos “para podermos analisar o que sempre se dá de maneira integrada” (ZABALLA, 1998 p.39). São estes: conteúdos factuais; conceitos e princípios; conteúdos procedimentais e; conteúdos atitudinais. Assim, a aprendizagem dos conteúdos atitudinais diz respeito aos valores, exemplificados pela solidariedade, pelo respeito aos outros, pela responsabilidade e pela liberdade. Refere-se às atitudes como: cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente e participar das tarefas escolares e as normas, definidas como forma pactuada de realizar certos valores compartilhados por uma coletividade, que indicam o que pode ou não ser feito neste grupo. (ZABALLA, 1998, p.41-46). Sinalizamos isso para que, enquanto professores, percebermos como são marcados - e assim lembrados - conteúdos de natureza atitudinal, nos processos de ensino e aprendizagem. Leva-nos a questionar como e se estes conteúdos estão presentes em nossos planejamentos e práticas educativas. Se como colocado por Pinto (1987) e frisado por Freire (1979), as relações humanas constituem a base para o acontecimento de uma prática educativa.

3.2 Concepções de aprendizagem, relações com ensino e fatores que dificultam ou facilitam a aprendizagem

Com relação às concepções de aprendizagem, os acadêmicos apresentaram os seguintes fatores: um conjunto que compreende as necessidades biológicas básicas; mecanismo biológico essencial para aprender, técnica aplicada; relação sujeito-objeto-sujeito da aprendizagem e curiosidade; que se aprende colocando em prática o que foi aprendido(7); observando(4), escrevendo(1); ouvindo(2); lendo(2); quando se entende a importância do que é apresentado(1); com um “mestre”, que tenha conhecimentos prévios sobre um tema(2) e com dedicação e vontade(2).

Sobre o que consideram que facilita a aprendizagem, a grande maioria dos

acadêmicos mencionou a abordagem e conteúdos contextualizados com a realidade dos alunos(12). Outros apontaram: a necessidade de mostrar a importância do que será ensinado(3); convívio intenso(1); memorização e repetição dos conteúdos(1); saber usar ferramentas tecnológicas(1); gestão do tempo(3); interesse/motivação(7); tornar o estudante protagonista do próprio processo de aprendizagem(1); disposição para escutar(1); utilização de distintos métodos(4), com destaque para aqueles que ajude a concentrar e ler(1).

Em coerência com o que indicaram anteriormente, os respondentes atribuíram à abordagem de conteúdos sem relação a realidade de quem aprende, enquanto um fator que pode dificultar a aprendizagem(4), bem como a falta de motivação/interesse(6). Todavia, a falta de condições e problemas estruturais (socioeconômicos e ambientais), tais como: a precariedade de condições para estudar ou se locomover até a escola, a desvalorização da escola e dos profissionais da educação, o estresse, cansaço, medo, traumas, falta de sono, foram os fatores mais destacados(13). Também assinalaram: a fragmentação de conteúdos(2); a falta de interação entre professor-aluno(1); o orgulho(1); a memorização de conteúdos de forma mecânica(1), abordagens abstratas(1) ou desorganizadas(1) e sem objetividade(2), como outras causas que dificultam a aprendizagem.

A partir do que responderam, percebemos algumas relações que estabelecem entre o aprender e o ensinar, enquanto possibilidades a serem realizadas pelos professores comprometidos com a aprendizagem dos estudantes. Em primeiro lugar, mencionam a necessidade de “persistir no destrinchamento das dificuldades apresentadas pelos alunos em prol da qualidade de participação e capacitação, para a aplicação do conhecimento”R1. Para isso, falam da necessidade de que professores e estudantes, “estejam interessados em cumprir seu papel”R2, buscando perceber as dificuldades de cada aluno, a fim de aplicar diferentes formas de ensino. Para tanto, manifestaram que é preciso estar atento para reconhecer na turma as necessidades apresentadas (5) e, para essas criar estratégias (2).

As respostas permitem reafirmar que o papel do professor vai muito além de ensinar conceitos. É preciso conhecer cada aluno, seus avanços e entraves, criando possibilidades e procedimentos diferentes para ajudá-los. “[...] É preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança. É preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho [...]” (NÓVOA, 2001, p.07).

Salientamos que os alunos não desconsideram a importância da infraestrutura física, tecnológica e material(1), para se ter uma “ter uma boa estratégia pedagógica, plano de ensino, que leve o aluno à reflexão” R3, porque isto é fundamental para identificar o aluno que tem dificuldade, de modo a buscar formas de atendê-lo, incluindo ao grupo, o que demanda paciência, diálogo e empatia. Na mesma direção, destacam que o professor deve “Manter os alunos perto, no sentido de não tentar ser sempre a autoridade. Mas sim, ambos tratando-se com respeito, trocando informações” R6. Também, foi trazido como resposta a necessidade de “Primeiro, independente de tudo, amar a profissão” R7.

Identificamos nas respostas saberes docentes nos pressupostos de Freire (1994) ao mencionar: “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 1994, p.92). Compreendemos esta postura como possibilidade de aproximação com o aluno e facilitador da aprendizagem.

Ainda, com relação a postura do professor é buscar o diálogo, ter empatia, investir em relações horizontalizadas, pressupostos que buscamos em Freire no compromisso com a formação de professores. “[...] Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. (FREIRE, 1994, p.141). As interações afetivas influenciam diretamente no processo de aprendizagem, pois o clima de amorosidade, afetividade e respeito são essenciais para aprender.

Na mesma direção, Vygotsky (1998) defendia que a afetividade, a motivação, os interesses e as emoções são bases para a construção do pensamento (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992). Então, é necessário conhecer os alunos e as etapas do desenvolvimento humano para conhecer os limites e as possibilidades de cada um.

Alguns respondentes mencionaram também a disponibilidade, o planejamento e a criticidade, para tornar as aulas o mais acessível possível, além da necessidade do conhecimento aprofundado acerca do que e como ensinar aos alunos(3); não agir com superioridade que detém conhecimento, mas valorizar o conhecimento dos alunos, de forma contextualizada(3), manter-se atualizado nas novas metodologias e tecnologias para o ensino, com o intuito de desenvolver

práticas pedagógicas mais significativas (3). Respostas apontadas na mesma linha de outras que destacaram a necessidade do professor estudar os assuntos da sua área de conhecimento, além de desenvolver habilidades pedagógicas e didáticas, para “ter uma boa comunicação com os alunos e se dedicar para que eles compreendam sua disciplina” R4.

Diante desses relatos, identificamos outros saberes necessários à docência. Primeiro, o domínio do conhecimento (PIMENTA, 1999) que diz respeito a um saber específico essencial que nos diferencia de outras profissões e nos possibilita ensinar um conteúdo aos alunos. O outro, é saber o pedagógico (PIMENTA, 1999) que diz respeito a teoria didática praticada na aula; a maneira como definimos os conteúdos, os enfoques metodológicos, os processos de ensino e aprendizagem que devem ser levados em conta. Resumidamente, como ensinamos um conteúdo.

Acreditamos na importância de planejar as atividades, ter clareza do método a ser utilizado, mas dispostos a propor novas metodologias com a intenção de contribuir para (trans)formar suas compreensões, saberes e conhecimentos.

Ademais, quando no final da disciplina de TPP os participantes foram questionados, a fim de verificar suas construções ao longo do semestre, observamos uma nítida evolução. Como evidências elencamos algumas respostas, organizadas em forma de relato, que colocaremos a seguir:

Foi super importante na construção do que realmente envolve o agir, pensar e sentir, na profissão docente, e também como repensar a forma de exercer a partir de novos paradigmas de ensinar, participando de modo a compartilhar o conhecimento e o aprendizado contribuído na formação do aluno a desenvolver seus saberes. Foi muito interessante perceber, reconhecer e desconstruir conceitos ou preconceitos em que não percebia [...]R 29

As aulas foram boas para refletir, conforme havia falado, da maneira que via o método de ensino. Conversamos já sobre isso e, conforme falei, achava que o método de exercícios de repetição era o mais eficaz. Talvez, depois de todos esses encontros, eu realmente estivesse enganado. Tenho que rever meus conceitos e esses encontros foram o começo.R4

Acredito que as aprendizagens nunca acabam, que o espaço da sala de aula é vasto e demanda de nós muitos saberes. As posições de aluno e professor são bastante diferentes, mas acredito que é possível criar um ambiente saudável para todos. A sala de aula é o espaço da diferença, das múltiplas possibilidades de aprendizagem e ensino, sobretudo porque a é feita de sujeitos múltiplos, de desejos e aspirações múltiplas. O planejamento necessita abarcar todas essas questões.R31

Temos que ter a mente bem aberta, pois cada pessoa tem seu tempo de raciocínio e temos que agir sempre buscando a inclusão de todos. Dentro de sala de aula sabemos que as experiências são mútuas, e que o aprendizado é bilateral, pois aprendemos com os educandos.R23

Outra questão que gostei muito de estudar foi a do currículo. Foi um divisor de águas, porque foi onde comecei realmente a entender o papel docente, compreendendo suas dificuldades, suas necessidades e problematizando questões públicas ligadas à docência.R15

Frente ao exposto, argumenta-se que a formação do professor se diferencia das demais por implicar uma ação profunda em diferentes aspectos que envolvem: conhecimento; teoria pedagógica e didática; atitudes e valores; desenvolvimento do modo pessoal e profissional; experiências, entre outros aspectos atinentes à profissão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos à frente de novos desafios porque a formação do professor não passa apenas por sua competência técnica, mas também por saberes que auxiliam a reconhecer os conhecimentos necessários na sociedade atual. Foi possível inferir pela pesquisa que a formação do professor precisa estar engendrar uma postura crítica e reflexiva, com consistência entre teoria e prática e comprometimento com a transformação social.

Com a pesquisa aprendemos que é necessário identificarmos e problematizarmos, junto aos estudantes de licenciatura, os saberes necessários à prática docente porque o processo de tornar-se professor é complexo e envolve um repertório de saberes.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo. Edições 70, 2011.
- COLL, César. **Marc Curricular per a l' Ensenyament Obligator**i. Barcelona. Dep. de Ensenya de la Generalitat de Catalunya, 1986
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- LA TAILLE, Yves de.; OLIVEIRA, Marta Khol de.; Dantas, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus.1992. p. 23-34.
- NÓVOA, A. Texto Extraído da Revista Nova Escola On-line Edição 142 – maio/2001 <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0142/aberto/mt_247181.shtml> Acesso em: 01jun. 2021

PINTO, A. V. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

PIMENTA, Selma (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

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

ZABALLA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. tradução ROSA, Ernani F. da. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Capítulo 15

**TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UMA REVISÃO DE
LITERATURA**

Laiane Oliveira Lima Soares

Leidiane de Oliveira Lima Soares

Letícia de Oliveira Lima de Sousa

TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Laiane Oliveira Lima Soares

Especialista em Microbiologia pelo Instituto IBRA, pós-graduanda em Ensino de Ciências pelo IFMA, discente do curso de licenciatura em Biologia pelo IFPI.

Bacharelada em Enfermagem pelo Centro Universitário UNINOVAFAPI,

Laianne_oliveira@hotmail.com

Leidiane de Oliveira Lima Soares

Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Maurício de Nassau

– FAP, Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual do Piauí -

UESPI. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal

do Piauí – UFPI, leidianeil1311@gmail.com

Letícia de Oliveira Lima de Sousa

Discente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, IFPI,

leticiaolima02@gmail.com

Resumo: O presente artigo discorre sobre as Tecnologias Digitais e a formação de professores, com a finalidade de apresentar seu potencial, os desafios e as contribuições desta ferramenta no ambiente escolar, bem como a importância de contemplar na formação inicial e continuada dos professores o conhecimento e as possibilidades de utilização das TDICs como recurso pedagógico. As tecnologias digitais têm incrementado a carreira de muitos profissionais, inclusive a do docente, apresentando, desta forma, um papel de destaque na educação dos dias atuais como ferramenta auxiliar aos professores no processo educativo, tornando as aulas mais dinâmicas, transformando a rotina em sala de aula mais atrativas para os discentes. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo realizar uma pesquisa bibliográfica dos artigos que tratam do uso das TDICs na atuação docente e na formação de professores. Com base nas leituras e nas discussões analisadas, verificamos que as tecnologias digitais podem ser utilizadas como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, sendo possível contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Os professores devem apropriar-se das tecnologias digitais em sua prática pedagógica como um novo caminho na construção do conhecimento, utilizando os recursos e ferramentas das TDICs que sejam fundamentais para fomentar uma aprendizagem significativa aos alunos. As

publicações na temática de TDICs nos levam a conclusão de que as tecnologias são imprescindíveis na formação continuada dos professores, uma vez que elas são diversas e se modificam rapidamente.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Formação de professores. Formação continuada. Prática pedagógica.

Abstract: This article discusses Digital Technologies and teacher training, in order to present its potential, challenges and contributions of this tool in the school environment, as well as the importance of contemplating in the initial and continuing training of teachers the knowledge and possibilities of using TDICs as a pedagogical resource. Digital technologies have increased the careers of many professionals, including that of the teacher, thus presenting a prominent role in today's education as an auxiliary tool for teachers in the educational process, making classes more dynamic, transforming the routine in the classroom. more attractive classrooms for students. In this sense, this work aims to carry out a bibliographic research of articles that deal with the use of TDICs in teaching activities and in teacher training. Based on the readings and discussions analyzed, we found that digital technologies can be used as a pedagogical tool in the teaching and learning process, making it possible to contribute to the development of meaningful learning. Teachers must appropriate digital technologies in their pedagogical practice as a new way of building knowledge, using the resources and tools of TDICs that are fundamental to fostering meaningful learning for students. Publications on the subject of TDICs lead us to the conclusion that technologies are essential in the continuing education of teachers, since they are diverse and change quickly.

Keywords: Digital Technologies. Teacher training. Continuing training. Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as sociedades vêm experimentando transformações em todos os campos do conhecimento, fomentadas principalmente pelo advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) - que podem ser entendidas como qualquer tipo de tecnologia voltada para a informação. Diante dessas transformações podemos chamar a sociedade atual de sociedade da informação, onde novas formas de agir, pensar e de comunicar-se são estabelecidas como hábitos corriqueiros, com inúmeras formas de adquirir conhecimento e com diversas ferramentas para essa aquisição.

Nesse sentido, não podemos descartar a tecnologia e seu potencial nos processos que envolvem a aprendizagem, sobretudo porque os profissionais da educação deparam-se hoje com necessidades e diversas exigências para incorporarem as TDICs em sua prática de sala de aula (RODRIGUES, 2009). O giz, o

quadro negro, o caderno e os livros já não são mais as únicas ferramentas utilizadas em sala de aula. Sites, blogs, vídeos, programas educativos, softwares inserem-se na nova realidade cultural da escola, dinamizando o papel da escola e do professor.

Além de inovar os recursos didáticos e as metodologias de ensino e aprendizagem, as TICs têm incrementado a carreira de muitos docentes, apresentando um papel de destaque na educação dos dias atuais e como ferramenta pedagógica para auxiliar os professores no processo educativo, tornando as aulas mais dinâmicas, transformando a rotina em sala de aula mais atrativas para os discentes (MODELSKI, 2019).

Para que as TDICs colaborarem com o processo de ensino e aprendizagem, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. O que percebemos é que há um certo incômodo para os professores ao utilizar as TDICs, pois muitos profissionais mais tradicionais e conservadores ainda se baseiam em uma aula voltada para o conteúdo, usando apenas o quadro e o pincel como ferramenta de interação com o aluno (ALMEIDA, 2017).

Assim, não basta escolher uma tecnologia e inserí-la como recurso pedagógico. A escola e seus agentes (professores, alunos, gestores) precisam saber utilizar a tecnologia com fins pedagógicos. Por isso, a necessidade em formar professores, desde a graduação até a formação continuada, com conhecimentos sobre as tecnologias da informação e da comunicação torna-se importante e um desafio urgente, uma vez que prepara o docente para as inovações tecnológicas, facilitando a adesão deste ao uso das tecnologias em sua atuação pedagógica (ADNAN, 2018).

Neste sentido, a pesquisa centra-se no seguinte problema: como os professores das séries iniciais do ensino fundamental utilizam as tecnologias digitais da informação e da comunicação na promoção da aprendizagem?

Assim, o objetivo desta pesquisa consiste em analisar o uso das TDICs na atuação docente como ferramenta pedagógica na promoção da aprendizagem. De modo mais específico visamos refletir sobre a formação pedagógica dos professores frente ao uso das novas tecnologias; abordar o uso das tecnologias digitais e as práticas pedagógicas de professores nas séries iniciais e destacar a importância da formação continuada dos professores para o uso das tecnologias digitais.

Os trabalhos sobre as tecnologias sempre foram instigadores e, no momento atual, conduz os pesquisadores e profissionais em mais questões quanto à utilização dessas ferramentas como recurso no processo de ensino e aprendizagem. Em virtude disso, esta pesquisa se move no sentido de contribuir com mais um viés neste universo de estudos. Por isso, o interesse das pesquisadoras se deu na tentativa de discutir o uso das TDICs na atuação de professores das séries iniciais e sua contribuição na promoção da aprendizagem.

A presente pesquisa adota a metodologia de pesquisa bibliográfica, realizada em três momentos: levantamento de bibliografia, síntese e construção da fundamentação teórica. Assim, estruturamos a pesquisa em quatro sessões, incluindo a introdução. Após as considerações iniciais, faremos uma breve reflexão sobre a formação de professores, apresentando os principais direcionamentos das atuações dos docentes em relação ao uso das tecnologias. Em seguida, dialogaremos sobre as Tecnologias Digitais, as Práticas Pedagógicas e a Formação Continuada em Tecnologias Digitais. Apresentaremos ainda a trajetória metodológica, apontando os principais resultados bibliográficos e nossas discussões. Nas conclusões, faremos o fechamento do trabalho, apresentando as principais discussões acerca da temática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Apesar das TICs já serem usadas no ambiente escolar, grande parte dos professores não teve preparo, em sua formação, para o uso dessas tecnologias digitais e, para integrá-las nas práticas docentes, faz-se necessário pesquisas, formação em serviço e experimentação (CHIOSSE; COSTA, 2018). Para Silva (2020), o uso das TICs no ambiente educacional permite o desenvolvimento de projetos que proporcionam a integração não só dos alunos, mas também a interação de todo grupo escolar na busca de uma aprendizagem de qualidade, incorporada nas práticas pedagógicas.

Segundo Bacichi (2018) os professores têm feito uso das tecnologias digitais com bem mais confiança nessa utilização, porém, na maioria das vezes, esse uso é restrito apenas para a preparação de aulas. O autor afirma que poucos docentes

utilizam esses recursos para trabalhar com os estudantes durante as aulas, como meio de comunicação com os familiares ou como um meio para estabelecer elo entre o estudo realizado em casa com o que é realizado na escola.

Dessa forma, o conhecimento limitado sobre as TICs na formação de professores é uma das principais perda de oportunidade para estimular o uso dessas ferramentas pelo docente na otimização da aprendizagem em sala de aula. Assim, os cursos de licenciatura devem abrir espaços para a formação do professor com vista às vivências de uma cultura digital (MARGATTO; PALCHA, 2020).

Vergara e Moreira (2019), pontuam que as tecnologias digitais podem colaborar para tornar o processo de ensino e aprendizagem ainda mais prazerosos, pois quando é apresentada para sala alguma ferramenta nova voltada para as tecnologias, os alunos se sentem motivados a participarem da aula e tornam-se sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Quando utilizadas de maneira correta elas provocam alterações e transformações didáticas nos alunos e professores, pois os conteúdos e conhecimentos terão mediações mais aprofundadas.

Assim, considerando que as tecnologias digitais vêm provocando mudanças na sociedade geral, a escola precisa ser redimensionada para atender tais mudanças. Isso reflete na necessidade de reavaliação do papel do professor e assim, no processo de formação inicial dos futuros docentes. Nessa perspectiva, os cursos superiores de licenciaturas precisam preparar os futuros docentes para o uso eficiente das tecnologias digitais, o que contribui para o desenvolvimento das capacidades cognitivas que são necessárias para que o processo de ensino e aprendizagem se concretize.

Para tanto, a formação inicial dos professores necessita de uma revisão curricular que apresente disciplinas voltadas para as tecnologias digitais, um plano de curso que contemple o uso das tecnologias, ultrapassando questões operacionais e instrucionais que não visem apenas a aquisição de competências e habilidades, mas também, a produção de situações pedagógicas que contribuam para uma eficiente formação intelectual e cultural desses indivíduos (FRIZON, *et al.*, 2015).

TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A necessidade de comunicar-se e buscar informações constantemente têm ganhando espaço na sociedade contemporânea, devido às mudanças e conjecturas nos mais diversos espaços sociais. Estas necessidades são transmitidas em grande parte pela tecnologia (computador, satélite, fax, mídias, multimídias, moodle etc). Assim, percebe-se a inserção crescente das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação no processo educativo, que se justifica pela enorme influência e aplicabilidade no campo da educação.

Mas o que são essas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) e como elas são imersas ao processo de ensino e aprendizagem?

É com base nesses questionamentos, que projetamos essa discussão. Para Moran (2003) tendemos a relacionar a tecnologias somente aquilo que é digital, como por exemplo, os computadores, vídeos, softwares e internet. O autor ainda pontua que esse pensamento não é de todo modo errôneo, contudo, “o conceito de tecnologias é muito mais abrangente. Tecnologias são os meios, os apoios, as ferramentas que utilizamos para que os alunos aprendam.” (p.1).

Neste sentido, podemos inferir que as TDIC's vão além do uso de programas, computadores e mídias de modo geral. Elas se configuram na ampliação do conhecimento e da comunicação e nas possibilidades de interação entre o sujeito da aprendizagem e o meio em que ele está inserido. As tecnologias fazem parte de um sistema mais amplo que permite, ao professor, utilizar novas formas de construção do conhecimento e de comunicação.

Convém destacar, a relevância das posições em relação ao uso das ferramentas tecnológicas que se dar devido a possibilidade que a mesma traz para auxiliar o professor no processo ensino-aprendizagem. “Alguns professores utilizam o computador como uma ferramenta onde os alunos podem pensar e aprender de uma forma nova e excitante” (COBURN, 1988, p.5). Assim podemos entender, que esses professores são considerados otimistas, pois o fluxo de interesse e atividades no uso educacional dos computadores e outras ferramentas levará eventualmente ao desenvolvimento de uma nova geração de sistemas mais elaborados para o uso nas escolas.

Para alguns educadores as tecnologias são auxiliares de ensino; para outros são objetos que servem para raciocinar e para aprender com eles; há também educadores que consideram os computadores algo “diferente”, mas rico em seu potencial para os alunos aprenderem de forma totalmente nova.

Como percebemos, não podemos ignorar a presença das tecnologias digitais no âmbito escolar. O que precisamos discutir nessa nova roupagem de recursos são os saberes, a visão crítica e reflexiva e a prática pedagógica dos professores diante das inclusões tecnológicas. Para Alves (2007, p. 123) “a inserção das TICs no ensino muda o papel do educador de ‘transmissor de informação’ para mediador na construção do conhecimento, provocador de situações, respeitando os diversos saberes.”

Nesse sentido, os processos metodológicos devem possibilitar formas inovadoras de ensinar e aprender, levando o professor a refletir sobre sua prática pedagógica, que é compreendida pelas ações educativas construídas no dia a dia do professor. Pensando nessa lógica de prática, Behrens (2010) nos espaços de aprendizagem as ferramentas tecnológicas e inovadoras não podem ser excluídas da prática pedagógica docente. Para os professores, o desafio de inserir-se na era digital e usá-la como ferramenta pedagógica é um grande desafio.

Os professores, na prática pedagógica, devem se apropriar das tecnologias digitais como um novo caminho de construção do conhecimento, utilizando-as como recursos e ferramentas pedagógicas, capazes de fomentar uma aprendizagem significativa dos seus alunos. Na sua prática, o professor precisa “apropriar-se das novas lógicas de pensamento e formas de representar, aprender e ensinar que acompanham as tecnologias digitais do nosso tempo.” (RODRIGUES, 2019, p. 341)

Utilizar as TDICs na sala de aula é criar condições para a promoção da reflexão e da construção de conhecimentos que contemplem os objetivos curriculares e que integrem-se às práticas pedagógicas dos professores que sejam “[...] conscientes da concepção de currículo e preparados para integrar as TDIC à prática com intencionalidade pedagógica clara sobre o que pretende com [ess]a integração” (ALMEIDA, 2014, p. 28).

Portanto, nos dias atuais, é evidente que o professor busque uma permanente atualização para que consiga acompanhar a rapidez das mudanças e das novas

tecnológicas que veem surgindo, já que a falta de conhecimento sobre o novo pode acarretar resistência às mudanças.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR EM TECNOLOGIAS DIGITAIS

Diante do avanço na era digital dentro do espaço escolar, é notório a importância da formação continuada de professores em tecnologias digitais, para que o processo de ensino e aprendizagem esteja adaptado e consiga incluir a utilização de novas ferramentas educacionais dentro da sala de aula, garantindo a melhoria do ensino (MORAIS; SOUZA, 2020).

A formação continuada de professores permite um ensino onde o docente não utiliza apenas metodologias tradicionais, mas preocupa-se em buscar metodologias ativas, estimulando os seus alunos a serem sujeitos ativos e reflexivos na construção do conhecimento (CHIOSSE; COSTA, 2018).

Segundo Almeida (2017) as escolas devem incentivar os professores a utilizarem as TICs e garantir a aquisição das TDs, para que os processos educacionais sejam mais dinâmicos e integrem as tecnologias digitais como ferramentas cognitivas.

Por meio da formação continuada, os professores podem aprimorar suas práticas docentes, com o domínio das TICS, reforçando o desenvolvimento do conhecimento e abrangendo teoria e prática (FREITAS; PRETTO; BARBA, 2017).

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota a metodologia de pesquisa bibliográfica, realizada em três momentos: levantamento de bibliografia, síntese e construção da fundamentação teórica.

No primeiro momento realizamos um levantamento de literatura, em agosto de 2021, na base de dados do Periódico CAPES, utilizando os seguintes descritores: “Tecnologias Digitais” and “Formação docente”. Selecionamos os artigos que integravam estudos sobre as tecnologias digitais e atuação de professores, num horizonte temporal de 5 anos, ou seja, de 2016 a 2020.

Foram selecionados 9 artigos, de acordo com os critérios de inclusão: artigos no idioma português e que tratavam da temática tecnologias digitais na formação

docente. Utilizamos ainda o critério de exclusão: todos os artigos que não se enquadravam na temática e os artigos de revisão de literatura foram descartados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o levantamento de literatura, seguida da leitura e das reflexões teóricas sobre as tecnologias, apresentamos os artigos sobre o tema Tecnologias Digitais e Formação de Professores, que foram organizados em tabela, para detalharmos os principais resultados dos trabalhos coletados. (Tabela 1).

Ao analisarmos os objetivos e resultados das pesquisas selecionadas, percebemos que é notório a importância e relevância do uso das Tecnologias como ferramenta pedagógica e que há uma necessidade crescente na preparação dos professores, para que sejam capazes exercer suas ações pedagógicas na sala de aula, a fim de que o ensino e aprendizagem sejam significativos para os sujeitos inseridos em uma sociedade tecnológica.

Tabela 01: Demonstrativo dos artigos que integram a revisão bibliográfica

Nº DATA	TÍTULO	AUTORES	PERIÓDICOS	OBJETIVOS	RESULTADOS
1 (2020)	Discursos sobre as tecnologias digitais na prática docente de biologia: inclusão e enfrentamento	Luana de Moraes Margatto; Leandro Siqueira Palcha;	Revista Prática Docente (RPD)	Analisar e compreender os efeitos de sentidos produzidos por professores sobre as tecnologias digitais na prática docente de Biologia	Os resultados indicam que há diferentes sentidos da interação das tecnologias digitais no ensino de Biologia, mas que convergem para um efeito de inclusão e enfrentamento das tecnologias digitais na prática docente dos professores.

2 (2020)	Tecnologias digitais e formação de professores: implicações para as práticas de ensino de professores de cursos de licenciatura em Letras	Michael Gouveia de Sousa Júnior; Francisco Gabriel Cordeiro da Silva; Marco Antônio Margarido Costa	Linguagem em Foco	Analisar as respostas dos professores em relação às implicações das novas tecnologias no processo de formação continuada em cursos de licenciatura em Letras	Este estudo evidencia que o uso de tecnologias digitais nas práticas de ensino dos docentes em questão implica mudanças em suas atuações pedagógicas e no processo de ensino - aprendizagem de línguas.
3 (2019)	A Formação de Professores na era das Tecnologias Digitais (TDIC) no contexto da sala de aula	João Padilha Moreira; Luis Chamorro; Mario Oscar Steffen	Revisa RAAM	Investigar as questões legais de normatização e inserção das tecnologias digitais no aperfeiçoamento da ação docente e na formação continuada dos professores dentro da sala de aula.	Percebe-se a importância da preparação e formação dos professores para o uso pedagógico das TIC, como uma metodologia ativa que pode beneficiar e ampliar o universo pedagógico do professor no desenvolvimento das habilidades e competências dos seus alunos
4 (2020)	Formação docente continuada: ensino híbrido e sala de aula invertida como recurso metodológico para o aprimoramento do profissional de educação	Agnes Priscila Martins de Moraes; Priscila Franciely Souza	DEVIR Educação	Evidenciar a relevância da formação docente continuada que promova o uso das tecnologias digitais em busca de mudanças nas práticas pedagógicas por meio do trabalho com as Metodologias Ativas.	O emprego das TDIC e das metodologias ativas pode favorecer a autonomia do estudante, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos estudantes. Além disso, é importante que sejam introduzidas

5 (2018)	Novas formas de aprender e ensinar: a integração das tecnologias de informação e comunicação (tic) na formação de professores da educação básica	Renata Reis Chiossi; Christine Sertã Costa	Textonline linguagem e tecnologia	Estudar o impacto das tecnologias educacionais como ferramentas didáticas no processo de ensino-aprendizagem, verificando desafios e benefícios que tais ferramentas podem proporcionar quando aplicadas ao ensino e apontando os requisitos principais para sua implementação.	É importante que o docente conheça e elabore possibilidades de uso das TIC, de forma que seu uso se torne rotina e que tenha clareza em como, com qual finalidade e quando podem ser integradas em suas aulas, exigindo, para isso, não apenas o conhecimento técnico, mas o planejamento, a experimentação, criatividade e ousadia para entender que erros e acertos fazem parte deste percurso.
6 (2017)	Tecnologias digitais em sala de aula: o professor e a reconfiguração do processo educativo	Patricia Almeida	Revista Da Investigação às Práticas	Aferir qual o papel que as tecnologias digitais representam nas salas de aula em Portugal e se a sua utilização acompanha uma reconfiguração no processo educativo	Concluiu-se que as tecnologias digitais desempenham um papel instrumental e estão ao serviço do ensino e do trabalho do professor, mais do que da aprendizagem e do aluno, e que estas não se fazem acompanhar de uma reconfiguração do processo educativo, onde, apesar das novas tecnologias, predominam métodos tradicionais.

7 (2017)	Tecnologias digitais e formação inicial de professores: práticas docentes no curso de licenciatura em ciências biológicas do ifam	Aline Zorzi Schultheis De Freitas; Nelson De Luca Preto; Clarides Henrich De Barba	EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação	Analisar como as TIC estão presentes nas práticas docentes dos professores formadores no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)	Os resultados apontam que embora os professores formadores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas tenham utilizado as TIC, ainda são poucos aqueles que as têm utilizado para estimular a criatividade e autonomia, visando a produção de conhecimentos e não apenas a reprodução.
-------------	---	--	--	---	---

8 (2016)	TDIC e formação docente: ampliação da sala de aula, consciência crítica e autonomia.	Andreia dos Santos Menezes; Greice de Nóbrega e Sousa; Rosângela A. Dantas de Oliveira	Revista Caracol	Compartilhar reflexões sobre experiências de incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo	Acreditamos que quando o futuro professor reconhece, ainda no papel de aluno, que o uso das TDIC com fins educativos, aliado à autonomia de aprendizagem, favorece a construção do conhecimento de forma crítica, abre-se a possibilidade de que, em seu fazer pedagógico, as TDIC sejam incorporadas de forma mais significativas para os objetivos educacionais propostos, e contribuam para que seus alunos não desenvolvam a mesma resistência que eles mesmos apresentaram, pois esse chegarão ao ensino superior tendo construído uma relação mais sólida com as atividades educativas em ambientes virtuais e terão mais confiança em si mesmos.
-------------	--	--	-----------------	--	---

9 (2019)	O potencial das narrativas digitais na aproximação/ apropriação da tecnologia: reflexões sobre dois contextos de formação de professores	Alessandra Rodrigues	Revista Observatório	Compreender o potencial das narrativas digitais na formação docente	Tendo experienciado possibilidades mais significativas de uso das tecnologias, por meio da produção de narrativas digitais, os sujeitos parecem ter também percebido novas perspectivas de uso das TDCI em seus contextos de atuação como professores – num movimento de recontextualização da tecnologia
-------------	--	----------------------	----------------------	---	---

Fonte: Própria (2021)

As tecnologias estão cada vez mais presentes nas atmosferas sociais, políticas, culturais e educacionais. Os estudos analisados apontam que os docentes precisam contemplar em suas práticas, ferramentas digitais que contribuam para o aprendizado de seus alunos.

O trabalho evidenciou a necessidade em fomentar pesquisas sobre o uso das tecnologias na sala de aula, tendo em vista o cenário atual. Notamos ainda que os debates e discussões sobre TDCIs apontam para a importância de integrar as tecnologias digitais no curso de formação inicial, haja vista o papel das TDCIs no processo de aprendizagem.

Diante das análises, percebemos que os resultados convergem na direção de novos estudos que agreguem formação docente e tecnologias digitais, colaborando para que os professores tenham suporte teórico (e prático) sobre a utilização das TDCIs no seu fazer pedagógico, o que evidencia a relevância desta pesquisa.

Por meio desta revisão literária, vislumbramos a importância da preparação e formação dos professores para atuarem pedagogicamente com as TDCIs, utilizando-a como metodologia ativa capaz de contribuir com a prática pedagógica dos professores, mas também com vistas a favorecer a autonomia do aluno, despertando-o para as possibilidades de pesquisas e tomadas de decisões.

Porém, não podemos deixar de salientar que existem desafios e limitações quanto à utilização das TDCIs em sala de aula, o que problematiza uma série de

preocupações que giram em torno do preparo, do interesse, das oportunidades e do comprometimento do professor para inovar sua atuação docente.

CONCLUSÕES

Ao longo da pesquisa é fácil notar que as tecnologias digitais trouxeram mudanças na sociedade em geral, não ficando de fora o âmbito escolar. Dessa forma, a escola precisou ser redimensionada para atender tais mudanças, revalidando o papel do professor. Nesta perspectiva, os cursos superiores de licenciaturas precisam preparar os futuros docentes para o uso eficiente das tecnologias digitais.

Desse modo, os professores devem apropriar-se das tecnologias digitais em sua prática pedagógica como um novo caminho na construção do conhecimento, utilizando os recursos e ferramentas das TICs que sejam fundamentais para fomentar uma aprendizagem significativa aos alunos.

Portanto, as publicações na temática de TICs com uso na educação apontam que a formação continuada de professores é imprescindível uma vez que as tecnologias são diversas e se modificam rapidamente. Assim, é por meio da formação continuada que o docente estará apto para utilizar não apenas as metodologias tradicionais, mas também as metodologias ativas, estimulando os seus alunos a serem sujeitos ativos e reflexivos na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ADNAN, M.; TONDEUR, J. **Preparando a próxima geração para a interação efetiva da tecnologia na educação**: perspectivas dos formadores de professores, Conferência Ed Media + Innovate Learning, 2018.
- ALMEIDA, M. E. B. **Integração currículo e tecnologias**: concepção e possibilidades de criação de web currículo. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALVES, Robson Medeiros; LEMOS, Silvana Donadio Vilela. (Org.). Web Currículo: Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com uso de tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 20-38.
- ALMEIDA, P. Tecnologias digitais em sala de aula: O Professor e a reconfiguração do processo educativo. **Revista Da Investigação às Práticas**, v. 8, nº 1, p. 4-21, 2017.
- ALVES, Aglaé Cecília Toledo Porto. **EaD e a Formação de Formadores**. In: VALENTE, J.A. & ALMEIDA, M. E. B. (Orgs). Formação de Professores a Distância e Integração de Mídias. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 117-129.

- BACICH, Lilian. Formação de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 129-151.
- BEHRENS, Maria Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ:4. ed. Vozes, 2010.
- CHIOSSE, R.R.; COSTA, C.S. Novas Formas De Aprender E Ensinar: A Integração Das Tecnologias De Informação E Comunicação (Tic) Na Formação De Professores Da Educação Básica. **Revista Texto Online Linguagem e Tecnologia**. v. 11, n. 2, p. 160-176, 2018.
- FREITAS, A., PRETTO, N., BARBA C. (2017). Tecnologias Digitais e Formação Inicial de Professores: Práticas Docentes no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFAM. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, 4(8). Universidade Federal de Rondônia-UNIR
- COBURN, Peter. **Informática na escola**. Peter Coburn, tradução de Gilda Helena Bernardinho de Campos Novis. Rio de Janeiro: Livros e Técnicas e Científicos Editora Ltda, 1988.
- SILVA, L. V. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação: três perspectivas possíveis. **Journal of Applied and Advanced Research**, v. 6, nº 1, p. 143-159, 2020.
- MARGATO, L.M.; PALCHA, L.S. Discussões sobre as tecnologias digitais na prática docente de Biologia: inclusão e enfrentamento. **Revista Prática Docente**, v.5, n.2, p. 901-921, 2020.
- MOLDELKI, D.; GIRAFFA, L. M. M. Formação Docente Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais: Reflexões ainda necessárias. **Revista Eletrônica PESUISEUCA**, v. 10, n. 20, p. 116-133, 2018.
- MORAIS, A. P. M.; SOUSA, P. F. Formação docente continuada: ensino híbrido e sala de aula invertida como recurso metodológico para o aprimoramento do profissional de educação. **Devir Educação**, p. 10-32, 2020.
- MORAN, José Manuel. **Gestão inovadora da escola com tecnologias**. In: Gestão Educacional e tecnologia. São Paulo: Avercamp, 2003.
- RODRIGUES, A. **O potencial das narrativas digitais na aproximação/ apropriação da tecnologia**: reflexões sobre dois contextos de formação de professores. *Revista Observatório*, v 5, n. 1, p. 336 – 358, jan-mar. 2019.
- RODRIGUES, N.C. TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: um desafio na prática docente. **Fórum Lingüístico**, v. 6, n.1, p.1-22, 2009.
- VERGARA, L. C.; MOREIRA, J. P. A Formação de Professores na era das Tecnologias Digitais (TDIC) no Contexto da sala de aula. *Revista RAAM*, v 1, nº 1, p. 1-13, 2019.

VILASSOL, M. C. Aprendizagem baseada em projeto de ensino: aprendizagem, criatividade, inovação e novos papéis na formação de professores na era digital. **Journal of Applied and Advanced Research**, v. 29, nº 4, p. 1253-1278, 2017.

Capítulo 16

**TRABALHO COOPERATIVO ATRAVÉS DE
OFICINAS PEDAGÓGICAS NUM PROJETO
EXTENSIONISTA**

Helenara Plaszewski

Elisa Dos Santos Vanti

Diana Paula Salomão de Freitas

TRABALHO COOPERATIVO ATRAVÉS DE OFICINAS PEDAGÓGICAS NUM PROJETO EXTENSIONISTA

Helenara Plaszewski

Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Especialização em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Graduação em Pedagogia com habilitações em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL) e Orientação Educacional e Magistério das Matérias do 2º Grau pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA), Professora Doutora em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: helenara.ufpel@gmail.com

Elisa Dos Santos Vanti

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Especialização em Educação Pré-escolar pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas, Professora Doutora em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: elisa_vanti@hotmail.com

Diana Paula Salomão de Freitas

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Especialização em Educação Pré-escolar pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas, Professora Doutora em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: elisa_vanti@hotmail.com

Resumo: O texto³⁵ tem por intuito relatar as experiências profissionais sobre um projeto de ação extensionista que tem contribuído aos acadêmicos relacionar outros

³⁵ Este texto foi apresentado no XV Congresso Nacional de Educação (EDUCERE, 2021)

conhecimentos e configurando-se como espaço formativo docente. Por isso, é preciso considerar que a universidade, como locus de produção, de consolidação e de socialização do conhecimento, tem como compromisso junto a comunidade cumprir seu papel social. O projeto de extensão se estrutura numa instituição beneficente sem fins lucrativos, em parceria com uma instituição de ensino superior na região sul do Brasil, e se reinventou nesse momento de pandemia para atender as especificidades do momento de distanciamento social, através das rodas de conversa virtual e oficinas pedagógicas de criação coletiva de forma remota entre os integrantes: 09 docentes, 02 técnicos administrativos e 19 acadêmicos num diálogo com espaços de formação e atuação em uma entidade que atende 75 meninas, no turno inverso ao da rede regular, alunas na faixa etária dos 06 aos 12 anos. O estudo fundamenta-se na perspectiva crítica libertadora ancorada em Freire (1997, 1998, 1999, 2002 e 2007) e a respeito das oficinas pedagógicas em Antunes (2012). Como resultado, identificamos uma compreensão alargada da teoria, da prática, da criação, da estética e uma formação mais qualificada, atravessada pela sensibilidade num olhar mais humanizador.

Palavras-chave: Formação Docente. Extensão Universitária. Oficinas Pedagógicas.

Abstract: The text aims to report the professional experiences of an extensionist action project that has contributed to academics relating to practical knowledge through educational experiences and configured itself as a teaching formative space. It is necessary to consider that the university, as a locus of production, consolidation and socialization of knowledge, is committed to fulfilling its social role with the community. The extension project is structured in a non-profit charitable institution, in partnership with a higher education institution in the southern region of Brazil, and reinvented itself at this time of a pandemic to meet the specifics of the moment of social distance, through virtual conversation cycles and pedagogical workshops of collective creation in a remote way among the members: 09 teachers, 02 administrative technicians and 19 academics in a dialogue with training and performance spaces in an entity that assists 75 girls, and in the opposite shift to the regular network, students in the age group from 6 to 12 years old. The study is based on the liberating critical perspective anchored in Freire (1997, 1998, 1999, 2002 and 2007) and on the pedagogical workshops in Antunes (2012). As a result, we identified a broader understanding of theory, practice, creation, aesthetics and a more qualified training, as well as deeper sensitivity in a more humanizing perspective.

Keywords: Teacher Education. Academic Extension Program. Pedagogical Workshops.

INTRODUÇÃO

O conhecimento é um constructo humano, ou seja, é uma forma de ser, estar e compreender as relações dos homens sobre o mundo. Ele é essência de agir e pensar a realidade que vivemos. De forma, que a relação do indivíduo com o conhecimento é um ato vital, complexo e contínuo, porque inicia desde o nascimento e seguimos sempre aprendendo em qualquer situação, através dos sentidos,

associações, vivências, experiências e práticas, as quais se envolve ou é envolvido.

Temos a necessidade de conhecer algo, explicar um fato, assuntos, defender ideias, posicionamentos ou facilitar nossa existência a sociedade a qual fazemos parte, pois também o conhecimento é considerado social. O que podemos inferir que há uma relação entre sujeito que aprende e objeto que é apreendido, estabelecendo uma relação, um envolvimento com o que se busca conhecer.

Portanto, o aprender esta relacionado com apreender que se traduz por apropriar-se, entender, compreender, para além da ordem da construção cognitiva. E, em termos educativos caracteriza-se por ser ao mesmo tempo ato e fenômeno em si. E, hoje estamos vivendo um novo tempo, numa sociedade digitalizada, na qual há rapidez para estabelecer contatos e buscar informações é momentânea. O paradigma que emerge aponta novos princípios e pressupostos de ação, pois estamos frente à extrema dinamicidade e diversidade com que as informações são veiculadas e as instituições educativas se vêem compelidas a ressignificar suas práticas pedagógicas e a buscar novos sentidos e formas de trabalhar o conhecimento entre o professor e os alunos.

Em se tratando de formação de professores, hoje vivemos uma situação paradoxal, pois embora os cursos de formação docente tentem preparar o futuro professor, a fim de dar conta dos desafios de uma sociedade em constante mudança, ele se insere em um sistema institucional em que as práticas de ensinar e aprender pouco ou nada mudaram.

Desde a Modernidade, relações de ordem tem estruturado o mundo, materializadas “[...] nos diferentes rituais institucionais que, através de saberes práticos, amparam, orientam e organizam a existencialidade educativa da vida individual e coletiva do homem” (DORNELES, 2003, p.35). Tais ritos compõem sistemas pedagógicos que ainda operam sob uma concepção de saber, cultura e aprendizagem logocêntricas. Seus saberes, desta forma, ao crescerem à sombra do *logos*, excluem o que reiterar a intensidade do vivido, da experiência, da ontogênese da vida individual e coletiva. O pedagógico necessita unir as representações intelectuais voltadas à abstração, à crítica, ao mecanismo e à razão com a presentificação da empatia, do sentimento, da imaginação e da criação coletiva (MAFFESOLI, 1988, p.22).

Neste cenário, os modos de viver em sociedade, hoje, exigem, portanto, novas formas e se trabalhar com a educação, bem como pensar a formação do professor

que é um processo complexo, por acreditarmos que formação não deve ser pautada em um formato único, ou seja, “formatar” indivíduos, encaixá-los em determinados modelos ou esteriótipos, mas num papel mais amplo, que se transforme na possibilidade de criar espaços de participação, de reflexão, de mudança e de caráter inconcluso, pelo que possa surgir em sua prática, inesperados, incertos, por vezes contraditórios. Da mesma forma pensar um processo formativo com mais criticidade assim como aponta Fortes (2008) “não é a prática em si que é formadora, mas a reflexão sobre a prática, a indagação sobre as experiências significativas que permite não apenas constituir-se como autor, mas também aprender consigo mesmo e com os outros” (p.90).

Então, acreditamos na educação como um processo mais amplo, numa perspectiva da pedagogia progressista caracterizada com princípios educativos alinhados a uma prática de ensino, para além, da apropriação do conhecimento científico, de forma contextualizado, crítico, reflexivo, humanizador e que tenha uma função social. É nessa direção que acreditamos que os educandos irão perceber a educação enquanto reflexo e reprodução da sociedade em que se insere, da mesma forma projetar a sociedade que almejam. Com isso, reconhecendo esse campo ambíguo temos um enorme desafio enquanto educadoras para atender às demandas que o contexto social nos apresenta no dia-a-dia pela complexidade que se anuncia pela globalização, miséria, violência, esgotamento dos recursos naturais do planeta, doenças, erradicação do trabalho infantil, inclusão social, formas de relacionar-se frente aos avanços tecnológicos, cidadania, falta de valores, etc; o que nos força a considerar os modos de ser e agir que estabelecemos na sociedade, o qual fazemos parte.

Portanto, é preciso considerar que a universidade, como lócus de produção, de consolidação e de socialização do conhecimento, que tem como compromisso, o desenvolvimento de projetos integrados, que estabeleçam ações calcadas no tripé ensino, pesquisa e extensão, devem assumir uma atitude de integração entre as instâncias, promovendo espaço e desenvolvimento à comunidade ao qual faz parte, para que a indissociabilidade não seja contemplada apenas enquanto afirmação de um princípio institucional. Mas, que ocorra de fato.

No entanto, como contemplar o que acreditamos se novos desafios impostos pela complexidade de nosso tempo de 2020 para cá, em que está marcada pelo problema mundial devido a uma pandemia que colocou toda a sociedade em nível de

alerta contra um inimigo invisível e devastador sem precedentes na história que fez o mundo inteiro viver em isolamento social, buscando adaptar-se as tecnologias e rede digitais.

Então, diante deste cenário exigiram mudanças educacionais, como não pode deixar de ser, na formação de professores. Nesse sentido justificamos o presente estudo, que tem por objetivo relatar as experiências com as rodas de conversa e as oficinas de criação coletiva no trabalho remoto de um projeto de extensão neste período de pandemia. Assim sendo, este estudo objetiva, via relato das experiências profissionais apresentar uma reflexão sob um projeto de ação extensionista que tem contribuído aos acadêmicos relacionar outros conhecimentos e como espaço formativo docente.

A Extensão como espaço formativo

É preciso enfatizar a necessidade da salutar integração entre os conhecimentos acadêmicos com os populares, desafiando o aluno a vivenciar novas experiências e a pensar no próximo, bem como fazendo-o refletir como atuar de forma mais consciente na comunidade. Nessas concepções, pressupomos o conceito de extensão universitária (FORPROEX, 1987, p.11):

É o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.

Dessa forma, significa que o aluno não vai impor o seu conhecimento acadêmico como uma verdade absoluta na realidade em que ele está inserido. A extensão universitária gera a troca do conhecimento entre os acadêmicos e a comunidade, como defendia Freire (2002, p.36): “O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações.”

Portanto, devemos considerar que é preciso estarmos abertos à troca de experiências, dispostos a aprender com o outro, promover o diálogo, respeitar as diferenças, acreditar na capacidade do outro e comemorar seus avanços e descobertas.

Assim é fazer extensão, por meio de projetos ou programas como preconizava Freire (2002) sendo a comunicação diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados, entrelaçando saberes e fazeres educativos.

Num projeto extensionista é preciso considerar que a universidade, como locus de produção, de consolidação e de socialização do conhecimento, tem como compromisso a extensão universitária que promove, provoca, estimula, e leva o indivíduo perguntar a si mesmo, a questionar se os padrões e conceitos que a sociedade impõe estão realmente certos. Também, oportunizar aos acadêmicos (re)pensar e compreender certos conceitos e saberes não como uma verdade absoluta, mas o que podemos fazer para auxiliar na realidade em que participamos.

É sabido que vivemos em uma sociedade onde existem muitas diferenças sociais e econômicas, que acaba provocando uma grande exclusão social. Por isso, acreditamos que a extensão oportuniza o acadêmico(a) compreender essas diferenças, promovendo através das ações a ampliação do conhecimento e a inclusão social.

Referencial Teórico Metodológico

O projeto de extensão se estrutura numa instituição beneficente sem fins lucrativos, em parceria com uma instituição de ensino superior na região sul do Brasil, e se reinventou nesse momento de pandemia para atender as especificidades do momento de distanciamento social, através das rodas de conversa virtual e oficinas pedagógicas de criação coletiva de forma remota entre os integrantes: 09 docentes, 02 técnicos administrativos e 19 acadêmicos num diálogo com espaços de formação e atuação em uma entidade que atende 75 meninas, no turno inverso ao da rede regular, alunas na faixa etária dos 06 aos 12 anos. O arcabouço teórico que fundamenta a proposta é Freire (1997, 1998, 1999, 2002 e 2007) e Antunes (2012).

O foco das oficinas era abordar diferentes áreas do conhecimento para estimular, provocar e fazer as meninas refletirem temáticas que vivemos no cotidiano,

que tem um grande impacto na nossa sociedade e que muitas vezes não são problematizados. De forma a estimular a busca, a investigação e a interpretação dos fatos para compreender o que nos rodeia. Nesse sentido,

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação, ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 1994, p. 17)

Assim, as oficinas oportunizaram as meninas e aos acadêmicos compreenderem temas que estão presentes em nosso redor, compreenderem a si mesmo e ter um momento a mais de aprendizagem. “As oficinas pedagógicas, além de serem espaços propícios para a reflexão e aprendizagem sobre a prática pedagógica, constituem-se em uma estratégia de trabalho em grupo voltada para a busca de uma autocompreensão” (ANTUNES, 2012, p.37).

Temos por enfoque as oficinas pedagógicas porque são proposições através de práticas pedagógicas embasadas em vivências cooperativas com possibilidades de construções de relações inter e intrapessoais. Também por possibilitarem o desenvolvimento de crescimento e amadurecimento de aprender com o outro.

O projeto estrutura-se em três etapas: a 1ª etapa: ocorre um encontro de formação pedagógica na sala virtual de aprendizagem, momento no qual o(a) educador(a) responsável pela oficina aborda a importância do tema e constrói com os acadêmicos a oficina. A intencionalidade é de qualificar os processos formativos dos futuros educadores envolvidos nesse trabalho; na 2ª etapa: concluída a primeira fase (momento de formação), desenvolve-se a oficina no instituto, sendo uma hora de trabalho em cada uma das três turmas; por último na 3ª etapa: Após a realização da oficina, o participante vai avaliar o processo como um todo e suas aprendizagens.

Nesse momento de pandemia Covid-19 que estamos vivendo, não podendo haver aglomerações, as atividades presenciais estão suspensas, o projeto de extensão esta sendo feito através do trabalho remoto. A universidade disponibilizou para professores e alunos uma plataforma digital, nessa plataforma ocorre os encontros de formação pedagógica, são três momentos: 1ª momento ocorre uma roda de diálogo por meio de web conferência entre os educadores e os educandos que participam do projeto; 2ª momento: a oficina é gravada e enviada para as meninas; 3ª momento: ocorre o feedback da oficina, através do registro no diário virtual de

aprendizagem com a pergunta problematizadora para que os acadêmicos reflitam e escrevam a respeito do que foi produzido, onde configura-se a práxis educativa.

No transcorrer da realização desse projeto de extensão, foram desenvolvidas oficinas sobre Leitura Literária, através da leitura como forma de quebra de preconceitos, sensibilizando o olhar para a inclusão; Teatro por meio da criação de um teatro de sombras, a partir de uma linguagem sonora. Criação de histórias mediante a paisagem sonora que ouvimos. Além destas oficinas, tivemos outros de gênero sobre os rótulos impostos pela sociedade; Experienciar a confecção de um jornal escolar, através das contribuições da Pedagogia de Célestin Freinet ; brinquedos e brincadeiras caseiras em tempos de Pandemia; a gamificação como auxiliar no ambiente escola e a oficina Pedagogia do Atelier, com o diálogo entre infância e estética de criação, como mostramos na imagem a seguir:



Fonte: VANTI (2020)

Assim na variedade de temáticas propostas pelas oficinas do projeto extensionista oportuniza aos licenciandos em formação construir novas práticas de ensinar e aprender. Contudo, nas avaliações, por parte dos envolvidos, apresentam dados positivos quanto à estrutura do trabalho e sua operacionalização.

Considerações Finais

O mundo acadêmico tem na hodiernidade, novos desafios propostos pela complexidade que se encontra na sociedade, o que nos instiga a aventar situações de aprendizagem e saberes, através da relação dos educandos com as alunas

atendidas no instituto, que proporcionam um espaço de trocas de experiências e de formação, buscando uma melhoria das relações de convivência com o mundo a sua volta a partir de sua problematização.

O projeto extensionista completou mais de quatro anos de existência tendo como colaboradores voluntários e bolsistas, numa equipe de docentes, técnicos administrativos, acadêmicos e as meninas do instituto ao longo destes anos. Nas avaliações sinalizamos que o projeto tem proporcionado para as meninas momentos de muitas reflexões e aprendizagens das mais diversas temáticas: artes; musicalização; (in)formação e tecnologia; inclusão; meio ambiente; identidade; literatura; estética; designer, corporeidade. Para os acadêmicos nos leva a pensar que a extensão universitária pode contribuir para a melhora da realidade da comunidade e ter troca de conhecimentos entre o conhecimento científico e o popular. “A Extensão Universitária deve ser entendida como o processo pelo qual alunos e professores trabalham juntamente com a comunidade, a fim de melhorar sua qualidade de vida” (FOREXT, 2013), pois na extensão existem muitas oportunidades de autoconhecimento, auto-aprendizagem e principalmente contribui para a transformação social, pessoal e qualificação dos processos acadêmico-formativos.

Referências

ANTUNES, D. D. **Oficinas pedagógicas de trabalho cooperativo**: uma proposta de motivação docente. 2012. 168f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2012.

DORNELES, M. do A.. Disposições ético-estéticoafetivas e desafios teórico-metodológicos na pesquisa em educação. in: Reunião Anual da ANPED, 26., Poço de Caldas-MG, 2003. **Anais...** Poço de Caldas, MG: ANPED, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora: 1997.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 9. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1998.

I FORPROEX - ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1987, Brasília. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. Online. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-doFORPROEX.pdf> Acesso em: 28 jun. 2021.

MAFFESORI, M. **Elogio à razão sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (ORG.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CURRÍCULOS DOS AUTORES

Anna Carolinne Macêdo da Silva

Acadêmica de Licenciatura em Ciências Biológicas, IFPI.

Diana Paula Salomão de Freitas

Possui graduação em Ciências Biológicas (2008), mestrado em Educação Ambiental (2010) e doutorado em Educação em Ciências (2015) pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Atualmente é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)/RS. Atua no Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé. Assume o ensino por pesquisa como metodologia para as aulas, que são fundamentadas numa perspectiva estético-ambiental de educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: educação estético-ambiental, arte-educação, interdisciplinaridade, educar pela pesquisa e formação acadêmico-profissional.

Elena Maria Billig Mello

Possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade de Cruz Alta (1985), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2002) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2010). Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. Atua nas licenciaturas Ciências da Natureza (presencial e EaD) e Educação Física, no Campus Uruguaiana, e no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS), no Campus Uruguaiana, e no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGMAE), no campus Bagé. É membro e foi vice-diretora da seção estadual do Rio Grande do Sul (ANPAE/RS) da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE. É membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd. É líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional dos Profissionais da Educação - GRUPI. É mãe da professora e neurocientista Pâmela Billig Mello Carpes e do arquiteto Reynaldo Lírio de Mello Neto. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política e Gestão Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, política educacional, projeto político-pedagógico, inovação pedagógica e currículo.

Elisa Dos Santos Vanti

Possui graduação em Curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (1990), Especialização em Educação Pré-escolar pela Universidade Católica de Pelotas (1995), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (1998) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). No período de 1987 a 2005 atuou como professora e coordenadora pedagógica da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública e privada da região sul do Rio Grande do Sul. No ano de 1998, iniciou sua experiência no Ensino Superior atuando como professora nos cursos de Pedagogia nas disciplinas de Educação Infantil na UNISC - Universidade da Santa Cruz do Sul, UnoChapecó - Universidade Comunitária de Chapecó - SC, FADEP - Faculdade de Pato Branco - PR e Universidade Católica de Pelotas - UCPel - RS e como coordenadora pedagógica durante a implementação da Faculdade do SENAC - Pelotas - RS. Desde 2005 é professora adjunta e com dedicação exclusiva da UFPEL - Universidade Federal de Pelotas, atuando nos cursos de Graduação em Pedagogia e Especialização em Educação Infantil. No período foi membro do GPCIEI - Grupo de Pesquisa: Cultura, Infância e Educação Infantil e CEIHE - Centro de Investigação em História da Educação. Atuou como pesquisadora associada à ABDEPP - Associação Brasileira para a Pesquisa e Divulgação da Pedagogia Freinet e como membro da Rede Sul de Educadores Freinet. Colaborou também como professora autora no Curso de Pedagogia a Distância da IESDE - Brasil; UFPEL; UNIPAMPA e UAB. Atualmente atua como professora orientadora dos estágios supervisionados em Educação Infantil e como professora pesquisadora do Grupo de Pesquisa LABforma - Laboratório de Formação e Estudos da Infância e do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do curso de Pedagogia UFPEL. Autora dos livros Lições da Infância: reflexões sobre a História da Educação Infantil e A Infância Dura a Vida Inteira.

Erika Brenda Monteiro Xavier

Licencianda de Licenciatura em Ciências Biológicas, IFPI.

Glauciene Dutra Silva

Doutoranda em educação na Amazônia, pelo EducaNorte – UFAM.

Helenara Plaszewski

Possui Graduação em Pedagogia com habilitações em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL) e Orientação Educacional e Magistério das Matérias do 2º Grau pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA), Especialização em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). É Professora Adjunta da UFPel, atuando nas licenciaturas e no Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu. É membro do grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI - UNIPAMPA) e líder no grupo de Estudos e Pesquisas na Formação de Professores e Práticas Pedagógicas (UFPel). Colabora em conselhos editoriais, bem como é membro do Comitê de Ética em Pesquisa CEP/ESEF/UFPel desde 2010. já exerceu a coordenação no Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de Especialização (2017-2018) e nos Concursos Públicos, Vestibulares e entre outros Processos Seletivos da UFPel (2013-2016). Atualmente coordena o Curso de Pós-Graduação em Educação em nível de especialização (área de concentração Educação). Tem experiência docente na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na EJA e na Formação de Professores em nível superior. Efetua atividades de ensino, extensão e pesquisa na área de educação, com ênfase em estudos e temas principalmente na formação inicial e continuada de professores, práticas pedagógicas e das políticas educacionais.

Ivo José Both

Doutor em Educação, Centro Universitário Internacional-UNINTER,
ivoboth1@gmail.com

Janaina Silvana Sobzinski Moretti

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e coordenadora pedagógica no Marista Escola Social Santa Mônica.

Karen Thayane Grangeiro Farias

Graduanda do curso de Licenciatura em ciências biológicas, da Universidade do Estado do Pará.

Laiane Oliveira Lima Soares

Especialista em Microbiologia pelo Instituto IBRA, pós-graduanda em Ensino de Ciências pelo IFMA, discente do curso de licenciatura em Biologia pelo IFPI. Bacharelada em Enfermagem pelo Centro Universitário UNINOVAFAPI, Laianne_oliveira@hotmail.com

Laurinaldo Félix Nascimento

Doutorando em Direito pela Universidade Estácio de Sá- UNESA, Mestrado em Administração Pública, FGV/RJ, E-mail: lfelixnascimento@hotmail.com

Leidiane de Oliveira Lima Soares

Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Maurício de Nassau – FAP, Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, leidianeil1311@gmail.com

Leila Adriana Baptaglin

Doutora em educação (UFSM), professora da Universidade Federal de Roraima – UFRR.

Leticia Cardoso de Oliveira

Professora de judô em instituição particular de ensino, Graduada em Educação Física.

Letícia de Oliveira Lima de Sousa

Discente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, IFPI, leticiaolima02@gmail.com

Lídia Cristina de Oliveira

Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas, UFPI, orientadora do Programa Residência Pedagógica do núcleo de Biologia, IFPI.

Lucymara Carpim

Doutora e Mestre em Educação, Graduada em Letras e Pedagogia, Especialista em Didática do Ensino Superior, Economia do Trabalho, Marketing, Gestão educacional

e Meio Ambiente, experiências em programas educacionais presenciais, à distância, elaboração de material didático e gerenciamento de universidade corporativas e pedagogia empresarial, atuando como docência no ensino superior, técnico e tecnológico.

Marcos Novaes da Silva

Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pelo Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT), da Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM (2020), tendo como orientadora a Profa. Dra. Marili Moreira da Silva Vieira e coorientador Drº João Clemente de Souza Neto. Mestre em Ciências da Religião (Caps 3) pelo Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT), da Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM (2018). Pós - graduado em Cristianismo e Política pelo Centro Universitário Filadélfia – UNIFIL e Centro de Pós-graduação Jonathan Edwards – CPJE (2020). Graduado em Teologia pela Faculdade Batista Brasileira – FBB (2016). Bacharel em Teologia pelo Seminário Teológico Presbiteriano Rev. José Manoel da Conceição – JMC (2013). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5985-5818>. E-mail: 7205735@mackenzista@com.br

Maria Aparecida Fernandes

Mestranda: Programa de Mestrado, Centro Universitário Internacional-UNINTER, e-mail maraap2010@hotmail.com

Maria Batista Leal

Mestranda: Programa de Mestrado, Centro Universitário Internacional-UNINTER, e-mail mariabatistaleal@hotmail.com

Maria Lucia Alves Fabiano

Doutora em Ciências Sociais e Mestre em Economia Política pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP e pesquisadora na área de planejamento urbano e migrações internas e externas.

Marili Moreira da Silva Vieira

Pós-doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, sob a supervisão de Profa. Dra. Cláudia Valentina Assumpção Galian. Doutora (2009)

e Mestre em Educação (Psicologia da Educação); Pedagoga (1988) pela Pontifícia Universidade Católica – PUC de São Paulo, com habilitação em Orientação Educacional, e Administração Escolar. Atualmente é professora titular no Programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (PPGEAHC) da Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM. Líder do grupo de estudos e pesquisas interdisciplinares sobre currículo e sociedade (GEICS), registrado no CNPQ e vinculado ao PPGEAHC da UPM. Membro do grupo de pesquisa CEPID, da PUC-SP. Participa da pesquisa "A Base não é currículo", sob a liderança de Dra. Claudia Galian. Associada à ANPED. Membro da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Consultora Ad hoc da CAPES. Atuou como Pró-Reitora de Graduação e Assuntos Acadêmicos. Atuou como Diretora, coordenadora pedagógica e orientadora educacional na Educação Básica. Foi coordenadora pedagógica no Sistema Mackenzie de Ensino. Pesquisa dentro dos seguintes temas: formação de professores, gestão pedagógica e de currículo, Identidade profissional, cultura escolar, currículo e processos de ensino e aprendizagem. <https://orcid.org/0000-0002-8472-8212>. E-mail: marili.vieira@mackenzie.br

Milena Lopes da Silva

Graduanda do curso de Licenciatura em ciências biológicas, da Universidade do Estado do Pará.

Mônica Aragão Veras de Almeida

Graduada em Ciências Biológicas, Especialista em docência do Ensino Superior, UFPI, Preceptora da Unidade Escolar Benjamin Baptista - THE/PI.

Neylla Roberta Santos da Costa

Acadêmica de Licenciatura em Ciências Biológicas, IFPI.

Patrícia Lupion Torres

Graduada em Pedagogia pela PUCPR, mestrado em Educação pela PUCPR e doutorado em Engenharia de Produção pela UFSC. Atualmente é Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da PUCPR, professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Professora permanente do mestrado e doutorado em Educação da PUCPR.

Raquel Pasternak Glitz Kowalski

Doutora e Mestre em Educação pela PUCPR. Especialização em Web Design e Design Instrucional. Graduação em Design Gráfico pela PUCPR. Atua como docente na PUCPR e na FAE nos cursos de graduação na área de Design e professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da PUCPR.

Rosielma Barroso da Silva

Graduada em História (UFRR/2019) e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Tamires Cassia Rodrigues Okada

Mestranda em Ciência da Informação pela Universidade Estadual de Londrina, Bacharela em Biblioteconomia pela mesma instituição, e bibliotecária no Marista Escola Social Santa Mônica e Colégio Marista PIO XII.

Vanessa de Cássia Pistóia Mariani

Pedagoga, Especialista em: Gestão Educacional, Coordenação e Supervisão Escolar e EAD e as Tecnologias Educacionais. Mestre e Doutora em Educação em Ciências. Docente EBTT- Instituto Federal Farroupilha- Campus São Borja.

Viviane Aparecida Fuggi Lopes

Professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba-Pr, Graduada em Educação Física.

Wellen Crystinne de A. S. e Silva

Doutoranda em educação na Amazônia, pelo EducaNorte - UFAM, Mestre em Letras pela UFRR, e professora da educação básica.

ISBN 978-658459934-5



9

786584

599345



Editora

UNIESMERO