

Volume 1 - 2022

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO

História e Atualidades

*Organização
Resiane Paula da Silveira*

Volume 1 - 2022

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO

História e Atualidades

*Organização
Resiane Paula da Silveira*


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)

S587p Silveira, Resiane Paula da
Perspectivas da Educação: História e Atualidades - Volume 1 /
Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora
Uniesmero, 2022. 206 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84599-41-3
DOI: 10.5281/zenodo.6449571

1. Educação. 2. Perspectivas. 3. Docência. 4. História. 5. Ensino e
Aprendizagem. 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/2022/04/perspectivas-da-educacao-historia-1.html>





AUTORES

**ADRIANA DEROSI
ALDA ELIZABETH ALVES DA SILVA
ANTÔNIA BATISTA MARQUES
ANTONIA BEATRIZ MEDEIROS DA SILVA
CARLA SARLO CARNEIRO CHRYSÓSTOMO
CLÁUDIA INÊS DAHMER
DANIELA DE ARAÚJO ANDO
EDUARDO ALVES ARAÚJO
ELOANY DOS SANTOS HOMOBONO
ÉRICA ROMÃO DA SILVA LIMA
ÉRICO RIBAS MACHADO
ÉRIKA SILVA ALENCAR MEIRELLES
ESTEFANI BAPTISTELLA
FABÍOLA GONÇALVES DE LIMA
GISELI DUARDO MACIANO
GISELI MONTEIRO GAGLIOTTO
GIVANILDO SALES SILVA
HAROLDO REIS ALVES DE MACÊDO
JEAN MAC COLE TAVARES SANTOS
JORDANA BORCHARDT BLASI
JORIELE NAYARA DANTAS SILVA
JUANA TERUMI HERCULANO TATSUKAWA
JULIANE FONTANA RIBEIRO
LARA MIKAELI PEREIRA DIAS
LILIAN SOARES ALVES BRANCO
MARIELI PAIM DE LIMA
MARLI DE FÁTIMA RODRIGUES
MILENA PACHECO
MÍRIA HELEN FERREIRA DE SOUZA
MÔNICA RAQUEL DE ANDRADE BRITO
NADIA APARECIDA DE LIMA COSER
RAYSSA VANUZA DA ROCHA
SÂMILA PALOMA FERREIRA DA SILVA
TICIANA CRISTINA FERNANDES DIÓGENES
WALESKA GONÇALVES DE LIMA**

APRESENTAÇÃO

A importância da Educação vai além da transmissão de conhecimento teórico das disciplinas curriculares, ela contribui para a formação cidadã dos estudantes e promove a transformação do meio social para o bem comum.

A Escola, como principal instituição da educação formal, é um ambiente social no qual as crianças vivenciam suas primeiras relações com seus semelhantes e aprendem a conviver em sociedade.

A Educação é uma das dimensões essenciais na evolução do ser humano, pois em cada conquista rumo à civilização, faz-se presente junto a esta, a necessidade de transmissão aos semelhantes. Assim, pode-se dizer que a educação nasce como meio de garantir às outras pessoas àquilo que um determinado grupo aprendeu.

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 de diferentes áreas da Educação, contabilizando contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização de muitas metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 MOSTRA CIENTÍFICA: UM INSTRUMENTO PARA DIVULGAÇÃO E FOMENTO DO MOVIMENTO STEAM <i>Waleska Gonçalves de Lima; Cláudia Inês Dahmer; Giseli Duardo Maciano; Érika Silva Alencar Meirelles; Fabíola Gonçalves de Lima</i>	9
Capítulo 2 INTERDISCIPLINARIDADE NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO SOBRE AS PERCEPÇÕES E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES <i>Mônica Raquel de Andrade Brito; Jean Mac Cole Tavares Santos</i>	22
Capítulo 3 ALFABETIZAR NA PERSPECTIVA DA BNCC: DESAFIOS NO ENSINO REMOTO <i>Alda Elizabeth Alves da Silva; Juana Terumi Herculano Tatsukawa; Sâmila Paloma Ferreira da Silva; Antônia Batista Marques</i>	41
Capítulo 4 SEXUALIDADE INFANTIL, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA NA ESCOLA <i>Juliane Fontana Ribeiro; Giseli Monteiro Gagliotto</i>	62
Capítulo 5 EDUCAÇÃO HÍBRIDA: FLEXIBILIZAÇÃO DA CONVIVÊNCIA EM SALA DE AULA <i>Carla Sarlo Carneiro Chrysóstomo</i>	74
Capítulo 6 PIBID: O COTIDIANO FORMATIVO EM TEMPOS DE PANDEMIA <i>Míria Helen Ferreira de Souza; Ticiane Cristina Fernandes Diógenes; Antonia Beatriz Medeiros da Silva; Joriele Nayara Dantas Silva</i>	86
Capítulo 7 COMO AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INTERFEREM NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-19 <i>Jordana Borchardt Blasi; Estefani Baptistella; Lilian Soares Alves Branco</i>	100
Capítulo 8 ESTUDO DO JUDÔ COMO CONTEÚDO DE LUTAS DO CONTEXTO ESCOLAR: ESTADO DA ARTE <i>Eduardo Alves Araújo; Lara Mikaeli Pereira Dias</i>	112

Capítulo 9 GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO <i>Lilian Soares Alves Branco; Estefani Baptistella; Jordana Borchardt Blasi</i>	130
Capítulo 10 OS PROCESSOS EDUCATIVOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA: A EDUCAÇÃO SOCIAL NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO BRASIL E DE HONDURAS <i>Milena Pacheco; Marli de Fátima Rodrigues; Érico Ribas Machado</i>	141
Capítulo 11 A LITERATURA ENQUANTO AÇÃO EDUCATIVA <i>Marieli Paim de Lima; Adriana Derossi; Nadia Aparecida de Lima Coser</i>	151
Capítulo 12 PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DE EXPERIMENTOS DE FÁCIL ACESSO PARA O ENSINO DAS LEIS DE NEWTON <i>Rayssa Vanuza da Rocha; Érica Romão da Silva Lima; Givanildo Sales Silva; Haroldo Reis Alves de Macêdo</i>	162
Capítulo 13 O MÉTODO “TEACCH” COMO INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS EM ATENDIMENTO NA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS AUTISTAS DO AMAPÁ – AMA-AP <i>Eloany dos Santos Homobono</i>	175
Capítulo 14 FORMAÇÃO DOCENTE E A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DA INFÂNCIA: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES <i>Daniela de Araújo Ando</i>	188
CURRÍCULOS DOS AUTORES	200



Capítulo 1

**MOSTRA CIENTÍFICA: UM
INSTRUMENTO PARA DIVULGAÇÃO
E FOMENTO DO MOVIMENTO STEAM**

Waleska Gonçalves de Lima

Cláudia Inês Dahmer

Giseli Duardo Maciano

Érika Silva Alencar Meirelles

Fabíola Gonçalves de Lima

MOSTRA CIENTÍFICA: UM INSTRUMENTO PARA DIVULGAÇÃO E FOMENTO DO MOVIMENTO STEAM

Waleska Gonçalves de Lima

Professora da rede estadual de Mato Grosso, Licenciada e Mestre em Física pela UFMT. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT; Grupo de Pesquisa LÊTECE; e-mail: waleska.fisica@gmail.com

Cláudia Inês Dahmer

Professora da rede estadual de Mato Grosso, Licenciada em Ciências Biológicas pela UFMT, Mestrado Acadêmico de Ensino pela UNIC; e-mail: clau_dahmer@hotmail.com

Giseli Duardo Maciano

Professora da rede estadual de Mato Grosso, Licenciada e Mestre em Matemática pela UFMT. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT; Grupo de Pesquisa LÊTECE; e-mail: giselimacianoc@gmail.com

Érika Silva Alencar Meirelles

Técnica Administrativa Educacional da rede estadual de Mato Grosso, Licenciada em Letras pela UNIC, Mestrado Acadêmico de Ensino pela UNIC; e-mail: erikasalencar@gmail.com

Fabíola Gonçalves de Lima

Licenciada em Ciências Sociais pela UFMT, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT; Grupo de Pesquisa LÊTECE; e-mail: fabiolaglimamt@hotmail.com

Resumo: A Mostra Científica (MC), se constitui em um espaço de divulgação e exposição de projetos científicos, das áreas de Ciências da Natureza e Matemática, e tem a pretensão de contribuir para a divulgação e fomento de práticas STEAM. O STEAM é um acrônimo da língua inglesa para designar as áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia, Matemática e Arte, um movimento relativamente recente e

ainda pouco explorado na educação básica, mas que vem crescendo no Brasil. Assim, a motivação do estudo é a relação entre uma mostra científica e a abordagem STEAM. A estrutura do artigo se ordena por meio de pesquisa documental, com finalidade descritiva, e análise de dados referente a documentos de uma Mostra Científica organizada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, abrangendo 45 escolas, de Educação em Tempo Integral e Escolas Piloto do Novo Ensino Médio em 2020, no ano de 2021, ocorreu a II Mostra Científica e houve ampliação na participação de escolas, nomeadamente 126 escolas participaram deste evento. Percebe-se a constituição de um ambiente não só de exposição, mas, de trocas de experiências entre professores e estudantes, e principalmente configura-se em um espaço de discussão de conhecimentos científicos, no qual os principais resultados, circulam pela identificação favorável para futuras ações formativas de STEAM e a ampliação do debate interdisciplinar para promoção de mudanças no sistema de ensino, levando o estudante em novos caminhos de criação e descobertas.

Palavras-chave: Mostra Científica. STEAM. Ensino Médio.

Abstract: The Scientific Exhibition (MC) is a space for the dissemination and exhibition of scientific projects, in the areas of Natural Sciences and Mathematics, and aims to contribute to the dissemination and promotion of STEAM practices. STEAM is an acronym of the English language to designate the areas of Science, Technology, Engineering, Mathematics and Art, a relatively recent movement and still little explored in basic education, but which has been growing in Brazil. Thus, the motivation of the study is the relationship between a scientific sample and the STEAM approach. The structure of the article takes place through documentary research, with a descriptive purpose, and analysis of documents from a Scientific Exhibition organized by the State Department of Education of Mato Grosso, covering 45 schools, Full-Time Education and Pilot Schools for New Teaching. Medium in 2020, in 2021, the II Scientific Exhibition took place and there was an increase in the participation of schools, namely 126 schools participated in this event. It is noticed the constitution of an environment not only of exposition, but, of exchange of experiences between professors and students, and mainly it is configured of a space of discussion of scientific knowledge, in which the main results, circulate for the favorable identification for future STEAM training actions and the expansion of the interdisciplinary debate to promote changes in the education system, leading the student on new paths of creation and discoveries.

Keywords: Scientific Show. STEAM. High school.

INTRODUÇÃO

Inovar nas áreas de conhecimento das Ciências da Natureza e da Matemática, na educação básica, é sempre visto como necessário, pressupõe fazer diferente, tornar o ensino de Ciências mais atrativo e contemporâneo, sendo recorrente a relação entre o currículo e as práticas experimentais, atividades “mão na massa”, de resolução de problemas, dialogando com o interesse dos estudantes (PIRES, 2020, p. 52).

Nesse contexto, apresenta-se o STEM, acrônimo em inglês para designar as palavras *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática), que tem origem em território norte americano na década de 90 com objetivo de incentivar estudantes a ingressarem nas áreas tecnológicas e de desenvolvimento científico, por meio de currículos e programas que somam excelência acadêmica e competências, como criatividade, pensamento crítico, comunicação e colaboração (BACICH; HOLANDA, 2020).

No Brasil, o STEM surge a partir dos anos 2000, se apresentando como uma oportunidade de interação com professores e dirigentes educacionais, em virtude do potencial do mesmo em contribuir no desenvolvimento de competências, por meio de conteúdos, procedimentos e valores, propiciando melhoria de desempenho dos estudantes (BACICH; HOLANDA, 2020). Outro ponto de interesse de entidades e empresas privadas é o estímulo à geração de mão de obra voltado para áreas STEM, em especial às áreas tecnológicas.

Esse movimento ou abordagem interdisciplinar na qual conceitos acadêmicos são combinados com aulas práticas, envolvendo a aplicação da ciência, tecnologia, engenharia e matemática no sentido de estabelecer conexões entre escola, comunidade e trabalho, como definem Tsupros, Kohler e Hallinen (2009), desponta na educação básica. E, nesse sentido, a proposta de iniciar um diálogo na rede pública estadual de Mato Grosso, ocorreu por meio da participação no Programa STEM TechCamp Brasil¹, mais especificamente no ano de 2020, quando o Estado participa da 3ª edição do Programa, que passa a tratar o movimento por STEAM, se inserindo no movimento em que a Art (Arte) é acrescida no acrônimo, nas pautas formativas e nos discursos quanto à necessidade do olhar mais integrativo para a educação (STEAM, 2020).

A participação no programa supracitado, resultou na elaboração e execução de uma Mostra Científica (MC), intitulada **Mostra Científica Virtual: Projetos Integradores de STEAM**, que devido a pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2, se materializou no formato virtual em 45 escolas no ano de 2020. No ano de 2021, com a participação na 4ª edição do programa, ampliou-se o atendimento para 126

¹Ação formativa da embaixada norte-americana em parceria com o Laboratório de Sistemas Integráveis Tecnológico (LSI-TEC) e a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, que consiste em um edital voltado para criação de um grupo de professores com objetivo de disseminar o movimento STEAM nas redes de educação pública.

escolas. Conforme relato de Lopes e Lima (2021), um dos objetivos da ação do estado foi incentivar novas práticas nas escolas piloto do Novo Ensino Médio (NEM)² e assim, ampliar o conhecimento sobre a abordagem STEAM entre professores e estudantes da rede estadual.

A partir desse objetivo, formulamos nosso problema de pesquisa, a saber: a mostra científica contribui para a divulgação e fomento de práticas STEAM? O que motiva este estudo é a relação entre a mostra científica e o STEAM. A mostra científica se configura como uma estratégia de iniciação científica bastante comum no contexto da educação básica e o STEAM, um movimento relativamente recente e ainda pouco explorado na educação básica brasileira, conforme indica revisão da literatura ao buscar ocorrência do movimento em publicações científicas (LIMA et al, 2021).

Para tanto, optamos pela abordagem qualitativa na pesquisa, com finalidade descritiva, que permite descrever, compreender e explicar processos e fenômenos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Assim, a partir do problema deste estudo realizou-se pesquisa documental, para descrever a relação Mostra Científica e STEAM, por meio da experiência com uma Mostra Científica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao conceber o ensino de Ciências enquanto construção de conhecimentos próprios do campo científico, que objetiva a formação de indivíduos com capacidade de resolver problemas do seu dia a dia, com base na ciência e no contexto em que vive, Sasseron e Machado (2017), defendem um processo denominado de enculturação científica, onde os estudantes possam ser inseridos em mais uma cultura, a cultura científica e que assim, façam uso das ideias científicas na construção de seus projetos de vida.

Os autores, compreendem esse processo de interação com uma nova cultura a partir do conceito de alfabetização científica, ou seja, “processo que se inicia na vida de cada um, que pode ser mais bem sistematizado na escola, mas que, certamente, não se restringe ao espaço escolar...” (SASSERON; MACHADO, 2017, p. 13).

² Programa do Governo Federal sobre a implementação da Lei 13.415/2017, que trata das mudanças incorporadas na LDB para o Ensino Médio brasileiro.

No espaço escolar, a seleção dos objetos de conhecimento, das abordagens e das metodologias utilizadas, ou seja, do currículo, podem favorecer esse processo, priorizando o protagonismo de professores e estudantes. Portanto, planejar aulas que engajem alunos, destaque problemas relevantes, formule hipóteses e busque solução criativa e crítica, por meio de investigação ou da criação de um projeto, pode ser um caminho para a alfabetização científica. Esses critérios, também integram o movimento STEAM, que por meio de programas, dentre outras formas de abordagem vem criando cultura de aulas mais envolventes (PUGLIESE, 2020).

Destaca-se ainda, o STEAM enquanto estratégia educacional, atividade extracurricular, proposta de incentivo às carreiras das áreas de exatas [BACICH, HOLANDA, 2020] e tecnológicas ou a partir da organização das aprendizagens por meio de projetos, enfatizando a importância de proporcionar uma formação sólida aos estudantes, na busca por profissionais STEM qualificados ou cidadãos, profissionais não STEM, com aptidões e competências necessárias para lidar com os desafios da sociedade altamente tecnológica (THIBAUT et al., 2018, p. 1).

Para situar o movimento STEAM na rede estadual no ano de 2020, é importante destacar que se constituía de ações pontuais em escolas que pertenciam a programas do governo federal, mais especificamente no Ensino Médio. Quanto aos referenciais curriculares, o documento regional para alinhamento e complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) encontrava-se em fase de elaboração e consultas públicas³. A BNCC, enquanto documento normativo tem relevância nessa conjuntura, pois apesar de não contemplar o STEAM de forma direta (PUGLIESE, 2020), apresenta caminhos alinhados ao movimento, principalmente pelo fato de possuir diretrizes pautadas em competências e habilidades. Outro ponto de alinhamento é a organização da base por áreas do conhecimento, perspectiva que favorece a construção de proposta interdisciplinar entre as áreas.

A grande questão, é como fortalecer e ampliar as ações STEAM existentes. Uma resposta é pensar a alfabetização científica pautando os projetos STEAM. Para potencializar essa ideia a **Mostra Científica Virtual: Projetos Integradores de STEAM** foi proposta, objetivando ampliar o diálogo sobre o movimento STEAM na rede, por meio de projetos de pesquisa.

³Documento de Referência Curricular de Mato Grosso para a etapa Ensino Médio foi homologado em 21 de maio de 2021. Disponível em: [Novo Ensino Médio em Mato Grosso - DRC/MT-EM Documento homologado \(google.com\)](#)

As Mostras Científicas são espaços para exposição, apresentação e discussão de projetos científicos, assim como as feiras de ciências, estratégia bastante utilizada nas escolas brasileiras e que teve origem nos Estados Unidos na década de 60 com a finalidade de dinamizar as aulas e envolver os alunos (COSTA, 2015). O surgimento das feiras de ciências reflete uma necessidade de inovação no currículo tradicional, de aulas expositivas e pouco contextualizadas, consequência de disputas de poder por conhecimento científico e tecnológico, em virtude da corrida espacial (MEC, 2006).

Para essa mudança no ensino de ciências, ações como formações, revisões de currículos, de materiais didáticos, uso de laboratórios, criação de clubes e feiras científicas, principalmente para as áreas da física, da química e da biologia, foram fomentadas no âmbito das universidades. Apesar do termo “ciência” ser amplo, naquele contexto as feiras estavam restritas às áreas citadas. Esse fato, passa a ser questionado pelas demais áreas, que também utilizam a pesquisa científica em suas aulas e inicia um movimento de ampliação desse espaço que passa a apresentar denominações diversas, tais como, feira de conhecimento, mostra cultural, feira científica e cultural.

Podemos dizer que a Mostra Científica é uma evolução da feira de Ciência, assim como, o STEAM é uma evolução do termo STEM, no sentido, da ampliação ou alargamento das áreas de conhecimento envolvidos, de seus sentidos, das disputas de poder e abrangência.

PERCURSO METODOLÓGICO

A **Mostra Científica Virtual: Projetos Integradores de STEAM** se organizou em duas etapas: a primeira com palestras e oficinas para aprofundar o tema e incentivar novos estudos e a segunda com a “Chamada de Trabalhos” (MATO GROSSO, 2020), um edital publicado com critérios para inscrição de projetos desenvolvidos nas escolas por estudantes e professores orientadores. Das 41 inscrições, 32 foram deferidos e 26 participaram da MC, com apresentação de projetos nas categorias do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Dentre os projetos apresentados, 09 foram avaliados como destaques e integraram a amostra deste estudo (tabela 1), que por meio da pesquisa documental buscou nos documentos oficiais do estado, específico da MC, como a Chamada de Trabalhos, os projetos escritos e os vídeos das apresentações dos projetos,

Figura 1. Plataforma de acesso a I Mostra Científica Virtual



Fonte: Plataforma digital das gravações, disponível no canal do YouTube da Educação Integral do Estado de Mato Grosso.

A MC teve os seguintes objetivos, definidos pela Chamada de trabalhos, a saber:

- Incentivar as práticas STEAM no ambiente escolar.
- Estimular as práticas experimentais e a iniciação científica.
- Criar um ambiente propício para a discussão e socialização dos projetos em andamento nas escolas.
- Valorização das práticas pedagógicas inovadoras mediadas pelas tecnologias.
- Contribuir com ações protagonistas e com os projetos de vida dos Estudantes.

Os objetivos da MC foram balizadores da análise dos projetos apresentados na 1ª edição da MC, que foram avaliados em alinhamento aos critérios: criatividade, inovação, metodologia científica, clareza do objetivo, dos procedimentos e conclusões; coerência do tema e dos procedimentos; diário de bordo ou caderno de campo e apresentação oral.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O STEAM é um movimento recente na rede pública estadual de Mato Grosso e por meio da MC criou espaços para troca de conhecimento sobre o STEAM e os

projetos escolares. Uma perceptível abertura, com disponibilidade de escolas e professores em pensar novas formas de ensinar com o uso das tecnologias, das metodologias ativas e da interdisciplinaridade como uma necessidade.

Dialogando com os objetivos da chamada, frente aos projetos apresentados na **Mostra Científica Virtual: Projetos Integradores de STEAM**, destacamos que:

Ao **estimular práticas por meio da iniciação científica**, a MC propõe avançar para além da realização de um experimento roteirizado, relacionando o STEAM com a elaboração de projetos, onde os objetivos de aprendizagem são cuidadosamente planejados. Assim, mesmo as atividades experimentais bastante conhecidas e utilizadas em sala de aula, podem ser transformadas para que permitam a investigação pelos alunos (SASSERON; MACHADO, 2017, p. 84-85). Os trabalhos P1 e P4, por exemplo, apresentam o desenvolvimento de práticas de iniciação científica que fazem parte do plano de componentes curriculares das escolas, porém, destacamos a lógica envolvida na escolha da prática, ao partir da interação com estudantes e com questões em torno da pandemia. Há trabalhos, como o P2 que potencializa o objeto do conhecimento das ciências ao propor o diálogo com a matemática e a arte em um contexto de feira expositiva. Assim como as feiras, as olimpíadas também são espaços de fortalecimento da iniciação científica, como bem representa o P3.

A **valorização de práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia**, na contemporaneidade e no atual contexto pandêmico é urgente, mas pressupõe olhar para o contexto social. Na maioria dos projetos analisados, foi possível identificar que buscaram na tecnologia um aliado ao enfrentamento do isolamento social, tais como: P4, P6, P7 e P8. Entretanto, os desafios de conectividade estiveram presentes, necessitando de ações criativas, como destaca o P6 ao propor a construção de um instrumento para uso nas aulas remotas. Para além da construção, destaca-se o envolvimento dos estudantes, são **ações protagonistas**, com projetos dialogando com problemas reais (vivenciados no cotidiano pedagógico) e com os projetos de vida dos estudantes (perspectivas para o futuro), ou seja, resultado alinhado aos objetivos da chamada de trabalhos.

Enfim, a proposição de um problema aberto, demanda lançar questões, oferecer mediações, solicitar registros, conduzir debates, ou seja, há um importante papel do professor, em uma proposta centrada no estudante. Para tanto, ressaltamos

a necessidade de ações continuadas e que aprofundem o entendimento quanto às características que definem um projeto ser ou não STEAM.

Nessa perspectiva, o momento expositivo da MC cumpre o papel no planejamento de um percurso a ser implementado na rede, no contexto da BNCC. Enfatizamos o protagonismo dos professores e estudantes, que superaram desafios impostos pelo ensino remoto para que os projetos continuassem e chegassem à etapa de apresentação na MC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aponta a necessidade de ações contínuas e estruturadas, que permitam aos professores formação continuada e espaço de valorização dos projetos. Apresenta também as potencialidades do ensino utilizando abordagem STEAM, visto que mesmo em aulas remotas, os estudantes demonstraram interesse e envolvimento nas atividades propostas pelos professores. Concluímos, citando Lima apud MEC (2006) que apresenta a Mostra Científica, como um convite para abrir todas as janelas: da curiosidade e interesse do aluno, da criatividade e mobilização do professor, da vida e sentido social da Escola. E o STEAM pode ser o agente integrador dessas janelas, em prol de um ensino mais integral, não somente no tempo, mas nas oportunidades formativas.

Referências

BACICH, L.; HOLANDA, L. (Org.). **STEAM em sala de aula**: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica. Porto Alegre: Penso, 2020.

COSTA, M. I. F. **Feira de Ciências e seu caráter interdisciplinar no Ensino Médio**. Revista Científica do Norte Goiano – FNG, Volume III, Número I, 2015/2º Semestre, ISSN 2447 – 4541. Disponível em: < <http://www.revista.fng.edu.br/A/Revista%202015.2/3%20-%20FEIRA%20DE%20CI%C3%81NCIAS%20E%20SEU%20CAR%20C3%81TER%20INTERDISCIPLINAR%20NO.pdf> > Acesso em: 04/07/2021.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.) **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LIMA, M. E. C. Feiras de Ciências: a produção escolar veiculada e o desejo de conhecer no aluno. Recife: Espaço Ciência, 2004. In: MEC. **Programa Nacional de**

Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica: Fenaceb. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EnsMed/fenaceb.pdf>> Acesso em: 20/07/2021.

LIMA, W. G. de; SASSI, S. B.; MACIEL, C.; CASAGRANDE, A. L.; PEREIRA, V. C. **Educação STEAM:** uma análise de objetivos da Agenda 2030. In: I Congresso Internacional En Interculturalidad, Inclusión Y Equidad En Educación (INCLUYE). Salamanca, Espanha. 2021.

LOPES, F. T. C.; LIMA, W. G. de. **O Programa TechCamp Brasil:** um relato de ações STE(A)M na Rede Estadual de Mato Grosso. In: Semiedu: a educação no digital, 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Chamada de trabalhos para a Mostra Científica Virtual:** Projetos Integradores de STEM. Cuiabá. 2020. Disponível em: <<http://www3.seduc.mt.gov.br/documents/9314446/0/Chamada+de+trabalhos+para+a+Mostra+Cient%C3%ADfica+Virtual+STEAM+.pdf/ec21c42a-538d-54ac-3362-c69fe31f068e>> Acesso em: 11/04/2021.

MEC. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica – FENACEB.** Brasília. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EnsMed/fenaceb.pdf>. Acesso em: 04/03/2022.

PIRES, M. P. O STEAM e as atividades experimentais investigativas. In BACICH, L.; HOLANDA, L. (Org.). **STEAM em sala de aula:** a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica. Porto Alegre: Penso, 2020.

PUGLIESE, G. O. Um panorama do STEAM *education* como tendência global. In BACICH, L.; HOLANDA, L. (Org.). **STEAM em sala de aula:** a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica. Porto Alegre: Penso, 2020.

SASSERON, L. H.; MACHADO, V. F. **Alfabetização Científica na Prática:** Inovando a Forma de Ensinar Física. 1ª ed., São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

STEAM. **Programa TechCamp Brasil 2020.** Inovação em Educação. Disponível em: <[2020 HYPERLINK "https://steamtechcampbrasil.febrace.org.br/v2020/" – HYPERLINK](https://steamtechcampbrasil.febrace.org.br/v2020/)> Acesso em: 13/04/2021.

STEM. **EDUCANDO, STEM Brasil.** Disponível em: <<https://educando.org/pt/stem-brasil/>> Acesso em: 13/04/2021.

TSUPROS, N.; KOHLER, R.; HALLINEN, J. **“STEM education:** A project to identify the missing componentes”. Pittsburgh, PA: Intermediate Unit 1 and Carnegie Mellon, 2009.

THIBAUT, L.; CEUPPENS, S.; DE LOOF, H.; DE MEESTER J.; GOOVAERTS, L.; STRUYF, A.; BOEVE-DE PAUW, J.; DEHAENE, W.; DEPREZ, J.; DE COCK, M.; HELLINCKX, L.; KNIPPRATH, H.; LANGIE, G.; STRUYVEN, K.; VAN DE VELDE, D.; VAN PETEGEM, P.; DEPAEPE, F. “**Integrated STEM Education**: A Systematic Review of Instructional Practices in Secondary Education”, European Journal of STEM Education, ISSN: 2468-4368. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.20897/ejsteme/85525> >Acesso em: 05/07/2021.



Capítulo 2

**INTERDISCIPLINARIDADE NO
CURRÍCULO DAS ESCOLAS EM
TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO
SOBRE AS PERCEPÇÕES E
ATUAÇÃO DOS PROFESSORES**

Mônica Raquel de Andrade Brito

Jean Mac Cole Tavares Santos

INTERDISCIPLINARIDADE NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO SOBRE AS PERCEPÇÕES E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES

Mônica Raquel de Andrade Brito

Graduada em Geografia pela UERN. Professora da rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Norte. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO (UERN, UFERSA, IFRN). E-mail: monica_andrade1989@hotmail.com

Jean Mac Cole Tavares Santos

Doutor em Educação pela UFPB. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO (UERN, UFERSA, IFRN). E-mail: maccolle@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo sobre a percepção e atuação da interdisciplinaridade na perspectiva dos professores que ministram disciplinas eletivas nas escolas em tempo integral do estado do Rio Grande do Norte. O objetivo da pesquisa é perceber por meio da fala dos professores como estão construindo e atuando o currículo interdisciplinar no contexto da prática. Para tanto, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo a partir de entrevistas semiestruturadas com dois professores que ministram aulas em escolas em tempo integral. Mediante os dados identifica-se que os professores compreendem a proposta interdisciplinar do currículo, mas tem imprimido nele suas contribuições a partir da atuação docente. Consideram que a interdisciplinaridade tem sido desafiadora para suas práticas, mas ao mesmo tempo enriquecedor, mostrando-se comprometidos com o fazer educação.

Palavras-chave: currículo, interdisciplinaridade, tempo integral.

ABSTRACT

This work presents a study on the perception and performance of interdisciplinarity from the perspective of teachers who teach elective subjects in full-time schools in the state of Rio Grande do Norte. The objective of the research is to perceive through the teachers speech how they are building and acting the interdisciplinar curriculum in the context of practice. Therefore, we carried out a qualitative research based on semi-structured interviews with two teachers who teach full-time classes in schools. Through the data, it is identified that teachers understand the interdisciplinar proposal of the curriculum but have imprinted on it their contributions from the teaching practice. They

consider that interdisciplinarity has been challenging for their practices, but at the same time enriching, showing themselves to be committed to doing education.

Keywords: curriculum, interdisciplinarity, full time.

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade na educação apresenta-se como movimento que busca romper com o altíssimo grau de disciplinarização das propostas curriculares, na tentativa de construir pontes entre as disciplinas por meio de um professor que para Fazenda (2012) deve apresentar abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e cultivar um novo olhar sobre as ciências. A interdisciplinaridade também exige certo grau de interiorização, conhece-te a te mesmo para conhecer o outro, um movimento da dúvida interior à dúvida exterior, do conhecimento de si mesmo à procura do outro, do mundo (Fazenda, 2012, p.15).

O presente texto se constitui como uma pesquisa de natureza qualitativa pois procura compreender a percepção e atuação da interdisciplinaridade na perspectiva dos professores que ministram disciplinas eletivas nas escolas em tempo integral do estado do Rio Grande do Norte, para tanto nos apoiamos no ciclo de políticas de Ball e Bowe (1999). Para construção de dados realizamos entrevistas semiestruturadas, a partir de um roteiro pré-elaborado, por meio do *Google Meet* com dois professores que ministram disciplinas eletivas em escolas em tempo integral no estado do Rio Grande do Norte. Com as entrevistas acreditamos ser possível perceber na fala dos professores a compreensão sobre a construção do currículo no contexto da prática e sobretudo como tem se elaborado a atuação interdisciplinar dos professores.

Partimos do breve histórico do percurso da interdisciplinaridade, demonstrando a construção dos contextos de influência e de produção de textos das políticas de currículo no Brasil que utilizam-se da interdisciplinaridade como mero conectivo entre disciplinas a base para um currículo integrado, ou como método didático pedagógico; em seguida apresentamos nossa compreensão de política de currículo e a justificativa pelo uso do ciclo de política de Ball e Bowe (1999) não como um método, mas como uma maneira de pensar e teorizar políticas de currículo e saber como elas são feitas. Em seguida detalhamos nossas escolhas metodológicas e por fim apresentamos as percepções de nossas entrevistas.

1. Breve histórico da interdisciplinaridade

O movimento em favor da interdisciplinaridade nasce a partir de movimentos estudantis na Europa, mais especificamente na França e Itália, em meados dos anos de 1960, inspirados pela nova maneira de pensar o ser humano e o conhecimento científico, uma contraposição a superespecialização remanescente da forma de organização do mundo a partir das mudanças impostas pela revolução industrial e os modelos fordista e tayloristas de organização da produção de mercadorias que influenciaram fortemente a organização dos currículos escolares, esses movimentos estudantis reivindicavam um novo estatuto para a educação.

Esse momento é, segundo Fazenda (2012), a construção de um novo paradigma de ciência e de conhecimento, um novo projeto de educação, escola e vida, o rompimento da educação por migalhas. As mudanças empreendidas pela revolução industrial na economia e produção de mercadorias influenciaram a organização dos currículos escolares, de acordo com Silva (2019) com a massificação da educação as políticas curriculares começaram a ser pensadas em ligação com o processo de industrialização, traduzindo-se em um impulso de racionalização da produção.

O que hoje denominamos currículo tem sua origem nas mudanças impostas pela revolução industrial, na exigência da sistematização de processos. Esses pressupostos podem ser vistos na sua máxima expressão no livro de Bobbitt: *The curriculum* de 1918, que apresenta currículo como um processo de racionalização de resultados educacionais, rigorosamente, cuidadosamente definidos e avaliados com estudantes pensados como um produto fabril.

Há nas escolas o mesmo processo de desapropriação do conhecimento que existe nas fábricas, com um trabalhador conhecedor apenas de parte do processo de produção, o sistema educativo prepara o jovem para ingressar no mercado de trabalho, um mercado que exige um trabalhador que execute e outro que pense sobre a execução, para a Santomé (1993) esse período contribuiu para impedir uma reflexão crítica sobre a realidade e a participação desses indivíduos na vida comunitária porque os conteúdos apresentados aos estudantes nas instituições escolares eram abstratos e desconexos das realidades vividas, a prática educativa ficou limitada a mera reprodução e acúmulo de conteúdos fragmentados.

Portanto, a interdisciplinaridade nasce como postura contrária a todo o conhecimento que privilegiava a epistemologia de certas ciências e a todo e qualquer

proposta de conhecimento que direcionava o olhar do estudante numa única e limitada direção, uma reação a patologia do saber (Japiassu, 1976). A primeira ação concreta em defesa da interdisciplinaridade pode ser considerada o seminário organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Ministério da Educação da França em 1971 com a temática: interdisciplinaridade nas universidades. O objetivo foi discutir a interdisciplinaridade trabalhada nas universidades, analisar a positividade para o ensino e pesquisa.

A interdisciplinaridade chega ao Brasil em meados de 1970 e passa a ser discriminadamente utilizada nas reformas educacionais desse período, tanto para o ensino básico quanto para o universitário, de acordo com Fazenda (2012) com sérias distorções de conceito e sentido, comuns quando se aventura um novo sem uma análise rigorosa. Nesse período o Brasil vivia a ditadura militar e a interdisciplinaridade tornou-se semente e produto das reformas educacionais empreendidas nos três graus de ensino, tornou-se, como destaca Fazenda (2012) modismo. Mesmo porque até então a interdisciplinaridade estava em processo de construção de suas bases e se hoje ainda apresenta dificuldades para prática, nesse período parecia ter pouco significado para aqueles que atuavam em sala de aula.

Com o fim da ditadura militar em 1985 inicia-se o momento de reestruturação democrática do país, nesse período que há o estabelecimento dos rumos da educação nacional definidos na constituição cidadã de 1988 como sendo competência da união legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. O debate presente nas universidades brasileira tinha a interdisciplinaridade como possibilidade de melhoria da educação nacional. É nesse momento que os estudos de Hilton Japiassu e Ivani Fazenda ganham destaque, ambos influenciados pelas ideias de Gusdorf.

Uma das primeiras tentativas de conceituar a interdisciplinaridade no Brasil partiu de Hilton Japiassu ao publicar em 1976 o livro: Interdisciplinaridade e patologia do saber. Nele o autor reflete sobre a interdisciplinaridade no campo da pesquisa científica, destacando a necessidade de uma tomada de consciência dos desafios que da pesquisa interdisciplinar apresentam, para ele a interdisciplinaridade no campo da pesquisa nasce a partir das exigências das ciências sociais numa busca pela aproximação das realidades apresentadas por elas.

O autor define interdisciplinaridade como um trabalho coletivo, que visa a integração entre as distintas ciências a partir de seus conceitos, métodos e procedimentos de pesquisa, ainda para Japiassu (1976) a característica central da

interdisciplinaridade é incorporar o resultado das múltiplas ciências, por isso, constitui-se um campo de domínio vasto e complexo, “um projeto difícil de ser estabelecido a rigor” (Japiassu, 1976, p. 39).

Embora os estudos de Japiassu tenham sido voltados para a interdisciplinaridade na pesquisa, influenciou fortemente as ideias de Ivani Fazenda que dedica seus estudos a interdisciplinaridade na educação. Para ela a interdisciplinaridade é a relação entre duas ou mais disciplinas, uma atitude que precisa ser assumida na intenção de mudar hábitos e rotinas já muito arraigadas em nossa formação disciplinar e na nossa maneira de ver o mundo dividido em partes desconexas.

De acordo com a autora é preciso construir uma atitude de ousadia diante do conhecimento que nos exige atitude de espera, reciprocidade, humildade, perplexidade, desafio, compromisso e responsabilidade, sobretudo uma atitude de alegria. A autora ainda destaca que o que se pretende com a interdisciplinaridade na educação não é a morte das disciplinas, mas a cooperação entre elas porque o trabalho interdisciplinar só pode ser efetivado a partir da integração entre as disciplinas, “uma atitude que venha impedir a supremacia de determinada ciência” (Fazenda, 1992, p. 31).

Por isso, para que possamos discutir interdisciplinaridade é preciso entender que ela não é panaceia para todos os males da educação, tampouco é apenas justaposição entre ciências ou disciplinas escolares, ela só se realiza por meio das disciplinas ou das ciências, portanto, as disciplinas escolares e as ciências se apresentam como necessidade básica à interdisciplinaridade, seja no campo da pesquisa ou do ensino.

Neste artigo vamos nos deter ao estudo da interdisciplinaridade no campo da educação básica, para tanto é necessário fecharmos um acordo sobre o que consideramos ser interdisciplinaridade e disciplina. Apesar de muito debatida a interdisciplinaridade não tem um conceito fechado, embora consideremos que estabelecer um conceito seja como estabelecer um limite, isso iria, ao nosso ver, ir em desencontro com o princípio primeiro da interdisciplinaridade, o não estabelecer limites. Mas em alguns casos estabelecer conceitos se faz necessário.

Para nós a interdisciplinaridade na educação é um método de ensino que deve ser estabelecido por meio de processo relacional de aprendizagem mútua entre as disciplinas e os atores que compõe a escola (professores e estudantes) num processo

contínuo de diálogo para além dos “muros” da escola, uma busca constante por significado entre o que se ensina e aprende com as realidades vividas, é recusa ao medo do novo, é alargamento das fronteiras do conhecimento, nossas ações e pensamentos.

Mesmo considerando que as disciplinas são uma exigência para a interdisciplinaridade e uma possibilidade para a educação interdisciplinar “não se pode considerar que essa integração seja sinônimo de interdisciplinaridade” pois ela só pode ser realizada pelos “sujeitos na materialidade histórica da produção da vida, pelo trabalho como praxes e no âmbito da produção da ciência como tentativa de organização racional do mundo pela via do conhecimento” (Thiesen, 2013, p. 595), A interdisciplinaridade põem em questão a fragmentação do conhecimento disciplinar para “postular uma pedagogia que privilegie as interconexões entre as disciplinas” (Japiassu, 1976, p. 34).

Neste trabalho conceituamos disciplina a partir da definição de Lopes (2011, p. 121) entendida como “construções sociais que atendem a determinadas finalidades da educação e por isso em sujeitos em determinados territórios sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes”, nesse processo são envolvidas as questões sociais e históricas da escolarização do saber desenvolvidas por meio de lutas, conflitos acordos que são sempre parciais e localizados, nesse campo a sempre tentativa de estabelecer acordos e sentidos, mas que são sempre adiados, a organização do currículo disciplinar “traduz conhecimento que são entendidos como legítimos de serem ensinados às gerações mais novas” (Lopes, 2011, p. 108) e a interdisciplinaridade é uma exigência dos atuais tempos e suas incertezas.

2. Interdisciplinaridade nos currículos nacionais para o ensino médio

A Constituição de 1988 já apresentava uma nova concepção para o ensino médio no art. 208 define ser competência do estado “a progressiva extensão e obrigatoriedade do ensino médio”, até então visto apenas como etapa para o acesso às universidades passa a ter caráter de formação cidadã com ementa posterior que altera a lei e inscreve a universalização do ensino médio gratuito no Brasil, pensamento reforçado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). As primeiras reformas educacionais deste período destinam pouco espaço para a interdisciplinaridade, mas no final da década de 1990 ela retorna como princípio base “com a constante

afirmação nos textos políticos e que não se trata de uma superação das disciplinas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 132).

No decorrer dos anos a interdisciplinaridade nos currículos da educação básica vai de mero conectou entre disciplinas a base para um currículo integrado, ou como método didático pedagógico. A LDB, aprovada em 1996, é o documento normativo que prevê fundamentos estruturas e normatização do sistema educacional nacional no intuito de promover uma educação igualitária como um direito de todos, a LDB é um marco na educação nacional, apesar disso não apresenta menção clara à interdisciplinaridade, mas defende que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do estudante e deve abranger os processos formativos que se desenvolvem “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, LDB, 1996, art. 1º).

É somente em 1998, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (DCNem) que a interdisciplinaridade retorna as propostas educacionais por um viés metodológico e de forma institucionalizada, essas diretrizes são uma condicionalidade da LDB acabam influenciando as propostas curriculares nacionais que se seguiram, em função das mudanças de orientação partidária do governo as diretrizes são revistas em 2010.

A interdisciplinaridade permanece como um viés metodológico, como proposta para a organização dos currículos, mas cabe a escola escolher a abordagem didática-pedagógica, podendo ser ela interdisciplinar, a interdisciplinaridade não é mais um eixo central configura-se como possibilidade de integração curricular de caráter facultativo, esse documento reserva de forma obrigatória pelo menos 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares.

Em 1998 são aprovados os novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (PCNem), mas somente a segunda versão, os Novos PCNem, formulados a partir dos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz a interdisciplinaridade como maneira de evitar a compartimentação do saber, para Lopes (2002, p. 390) os novos precedentes associam a contextualização a interdisciplinaridade como princípio central capaz de produzir uma revolução no ensino.

Mas é no Plano Nacional de Educação (PNE) e na BNCC que os discurso a favor da interdisciplinaridade retomam as reformas educacionais com mais ênfase. O

PNE estabelece metas a serem alcançadas em decênios com duas versões uma em 2001 e outra em 2014, nele a interdisciplinaridade é apresentada como condição para uma educação integral⁵ reafirmando a importância das disciplinas e a articulação entre estas e a práxis como caminho para a efetivação da interdisciplinaridade.

Na BNCC, aprovada em 2017 em meio a desconfianças da comunidade escolar e intensos debates constitui-se um documento norteador na elaboração de currículos nacionais e visa garantir aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros e seu desenvolvimento integral por meio de dez competências gerais definidas como “a mobilização de conhecimentos habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p. 8), com ela espera-se superação da fragmentação das políticas educacionais nacionais, sob discurso de que para garantir o acesso permanente a escola é preciso um sistema unificado.

Na BNCC a interdisciplinaridade ganha destaque central norteia todo o documento. Aparece para além de um método didático-pedagógico, deve ser o pilar estruturante das políticas de currículo elaboradas a partir das premissas da base nacional, no entanto o ensino interdisciplinar está sob influência do discurso neoliberal, justificado como necessidade do cenário mundial, nessa perspectiva a formação do jovem deve ser humana e global e implica compreender a complexidade e não há linearidade desse desenvolvimento, romper com visões reducionistas significa assumir uma visão plural singular integral do conhecimento.

A interdisciplinaridade não deve e não pode ser considerada como panaceia para todos os males da educação e seu uso nos documentos oficiais não garantem sua efetividade, como destaca Japiassu (1998, p. 16) no prefácio do livro de Fazenda (integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro) “é ilusão pensar que uma lei ou um conjunto de medidas administrativas que possam colocar um paradeiro a hábitos tão arraigados a rotinas e estruturas mentais tão solidamente estabelecidas”, currículo pode levar ao desenvolvimento de práticas interdisciplinares, mas nunca é a própria interdisciplinaridade (Thiesen, 2013).

⁵ educação em tempo integral da atualidade estão fundamentadas sobre a égide do movimento de globalização da economia da cultura as concepções neoliberais dos organismos internacionais tem ditado as regras das reformas educacionais no mundo como a organização para a cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE) e o fundo Internacional de emergência das Nações Unidas para a infância (unicef).

É indispensável que os professores trabalhem num sentido de fortalecer estruturas de ensino cada vez mais flexíveis capazes de absorver novos conteúdos porque o ensino interdisciplinar deve associar as questões pertinentes à sociedade, ao cotidiano com os saberes científicos, para Santomé (1998) os problemas cotidianos devem estar presentes na escola, por isso, “é preciso uma tomada de consciência sobre o sentido da presença do homem no mundo” (Japiassu, 1976, p. 31), ajustar o que se ensina as exigências da sociedade e garantir uma educação permanente, essas mudanças exigiram que nós “reformulemos nossas estruturas mentais vi que aprendamos muita coisa que desconfiemos das cabeças bem arrumadas” (Japiassu, 1976, p. 42).

3. Programa de Escolas em Tempo Integral do Rio Grande do Norte

Como maneira de reafirmar o discurso que a interdisciplinaridade é meio para garantir um ensino que se aproxima das realidades vividas pelos atores os novos currículos começam a serem construídos em consonância com a BNCC, entre eles está o currículo do Programa de Educação em Tempo Integral do Rio Grande do Norte. A criação e expansão das escolas em tempo integral potiguar parte do Plano Estadual de Educação (PEE) que segue as diretrizes do PNE e tem como um dos objetivos oferecer educação em tempo integral em no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos (as) alunos da educação básica até a finalização do plano vigente.

O então programa é criado a partir da portaria nº 104/2017-SEEC/GS ao instituir a equipe de implantação que tem por objetivo desenvolver e planejar a execução de um conjunto de ações inovadoras relativo ao currículo e gestão escolar, direcionados à melhoria da oferta e qualidade da educação, assegurando a criação e a implementação de políticas públicas para o ensino em tempo integral no ensino médio potiguar.

Hoje a rede conta com 54 escolas associadas que até 2019 foi desenvolvido em parceria entre público e privado, a Secretaria de Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC) em associação com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) eram os responsáveis pela implantação do programa nas escolas e a formação continuada dos professores. Após mudança partidária do governo do estado a implementação passa a ser responsabilidade apenas da SEEC.

O currículo da escola em tempo integral está organizado pela associação entre disciplinas compostas pelas áreas de momento definidas pela BNCC (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas) e os componentes diversificados organizados a partir dos cadernos pedagógicos do ICE. Os componentes diversificados são a parte responsável pela integração curricular, organizados por meio da interdisciplinaridade como método de ensino a partir das ações de educadores (compreendidos como todos os atores que compõem a escola) e estudantes em associação com o contexto escolar, com os conhecimentos escolares e as premissas da base.

A interdisciplinaridade no currículo das escolas em tempo integral se materializa por meio de procedimentos teóricos-metodológicos que favorecem “a vivência de atividades dinâmicas, contextualizadas e significadas nos diversos Campos das ciências das artes das linguagens e da cultura corporal” (ICE, ANO, P. 8), também entendida como referência epistemológica que direciona o ensino/a aprendizagem para uma abordagem que vai além dos recortes disciplinares para o entendimento do mundo e sua complexidade, com o professor atuando não apenas como transmissor de conhecimento, mas comprometido em provocar nos estudantes o pensamento reflexivo, investigativo e curioso.

A partir das premissas desse modelo quando a escola abre espaço para que os estudantes problematizem interfiram nas questões da própria aprendizagem contribuem para que esses estudantes adquiram compromisso com a escola e com a própria vida ajudando na formação de sua identidade e na capacidade de compartilhar e comunicar conhecimento. Um desses componentes diversificados são as disciplinas eletivas, oferecidas semestralmente com temas que podem ser propostos por professores ou estudantes no objetivo de aprofundar enriquecer conteúdos e conteúdos trabalhados na Base ou que têm significado para a vida do estudante.

As disciplinas eletivas são organizadas como projetos de maneira obrigatoriamente interdisciplinar, por no mínimo, dois professores e devem promover a associação entre teoria e prática dos temas propostos relacionando aos conhecimentos escolares e os contextos vividos pelos estudantes, espera-se que com elas os estudantes aprofundem conceitos ao longo do ensino médio, diversifique e amplie o conhecimento e descubra o prazer de seguir em busca de mais conhecimento ao longo da vida, possibilitando também aos professores um espaço

para exercer a prática pedagógica interdisciplinar, porque nessas disciplinas, obrigatoriamente, professores compartilham e trocam experiências com outros professores e com os estudantes, essas disciplinas permitem os professores irem além de suas fronteiras disciplinares.

As disciplinas eletivas são oferecidas semestralmente e os estudantes podem escolher aquelas que mais se identificam, ou seja, as turmas são multisseriadas, nelas o professor atua como um organizador e coautor do conhecimento, a premissa é que os estudantes desenvolvam o gosto pela pesquisa, o professor deve atuar junto aos estudantes oferecendo espaço e condições para o desenvolvimento pleno de seu potencial.

4. Caminhos da pesquisa

O campo de estudo das políticas em educação é lugar de análise contínua, isto porque está constantemente sendo modificado, sejam essas mudanças propostas por esferas governamentais, grupos hegemônicos ou por professores e estudantes (atores). A maioria das pesquisas neste campo são voltadas para a visão estadocêntrica, como se as políticas fossem simplesmente implementadas tal como são escritas nas esferas governamentais ou dos grupos hegemônicos (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Nossa compreensão de política de currículo, ou simplesmente currículo, vai além da mera implementação; para nós é preciso compreender o envolvimento criativo dos professores no contexto da prática escolar, porque, apoiados na visão de Ball (2016) entendemos políticas de currículo não como produto, mas como processo que é construído de maneira constante nas diferentes esferas, são também processos criativos e sofisticados, contextualmente configurados, a política para nós também é feita “pelo e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13).

Essa análise da mera implementação tal como escrita nega a contribuição dos professores na construção da política, pois se currículo é um ato de poder (Silva, 2019) os professores imprimem nas suas práticas, suas experiências, suas histórias de vida e de formação, contribuindo assim com o processo de construção do currículo, pois este nunca é um texto acabado, está sempre se moldando, como destaca Lopes e Macedo (2011, p. 36) “o currículo é o proposto no nível formal, mas também o vivido

no cotidiano”. Para Lopes (2013) qualquer consenso é consenso sobre o caos, a política é o que opera na tentativa de fazer sentido.

Para dar conta da nossa pesquisa a partir dessa perspectiva nos apoiamos no ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), segundo Mainardes (2006, p. 48) constitui-se num “referencial analítico útil para análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até implementação no contexto da prática”.

O ciclo de política nos permite perceber a política para além da implementação, dividido, inicialmente, em três contextos: de influência, da produção de texto e da prática; posteriormente introduzido os contextos dos efeitos e da estratégia. Dado nosso tempo e espaço de pesquisa utilizamos o arranjo dos três contextos, dando enfoque ao contexto da prática, apenas descrevemos brevemente os contextos da influência e da produção de textos.

O contexto da influência é onde grupos de interesses disputam as influências e as finalidades da educação, onde os conceitos adquirem legitimidade, “atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo” (Mainardes, p. 51, 2006). O contexto da produção de texto é onde normalmente a política é escrita, isto é, o documento normativo, que são articulados com a linguagem do interesse público mais geral, mas os textos não são finalizados neste contexto porque “precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são resultados de disputas e acordos” (Mainardes, p. 51, 2006).

Esses textos são pensados e escritos em relação “a melhor de todas as escolas possíveis escolas que só existem na imaginação febril dos políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação à contextos fantásticos” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13), é por isso que Ball incorpora ao ciclo de políticas o contexto da prática, nele a política está sujeita a interpretação e recriação, é onde a política produz efeitos e mudanças, “Os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que eles acreditam tem implicações para o processo de implementação das políticas” (Mainardes, p. 31, 2006).

Ainda limitados pelo tempo e espaço para a pesquisa analisamos o currículo do Programa de Educação em Tempo Integral potiguar na tentativa de compreender como professores atuam a interdisciplinaridade no contexto da prática, percebendo

por meio de suas falas a construção dessa política, assim, decidimos, para melhor analisar, nos deter as disciplinas eletivas, isto porque elas trazem em sua proposta a obrigatoriedade da prática interdisciplinar, o que não necessariamente garante a interdisciplinaridade, pois como já mencionado neste texto, leis não garantem sua efetividade, mas cremos que são uma possibilidade, ou pelos menos instigam os professores a pensarem mais sobre a possibilidade.

Nossa pesquisa é de natureza qualitativa, não tendo como finalidade a intervenção na prática dos professores. Realizamos entrevistas com questionários semiestruturados por meio do *Google meet*, medida necessária mediante as regras impostas pela pandemia da COVID-19, com dois professores que ministram disciplinas eletivas desde 2018 em escolas de tempo integral, o número de entrevistados também se justifica pelo tempo e espaço para a pesquisa. Nosso critério de escolha dos professores foram: estar ministrando a disciplina a pelos menos dois anos, porque o programa tem sido implementado desde 2017, há 4 anos e mediante a disponibilidade em participar.

Por esse meio acreditamos ser possível perceber na fala dos professores a compreensão e atuação sobre a interdisciplinaridade, além de perceber como o currículo tem sido construído na prática. Nosso estudo se faz importante mediante as muitas mudanças nos currículos da educação básica nos últimos anos, principalmente a partir da aprovação da BNCC. Esse tem sido um momento desafiador para professores e estudantes, como também para a educação nacional, não é possível, mediante o tempo, perceber os resultados dessa política, acreditamos ser possível perceber o que tem sido e como tem sido construída, mesmo que parcialmente, assim não consideramos esse texto finalizado e acabado, apenas uma breve contribuição.

Também acreditamos contribuir com a reflexão dos professores acerca de suas práticas, pois nem sempre é possível a pessoa sozinha perceber as várias leituras que sua prática revela, nesse sentido é fundamental o papel de um interlocutor que vá ajudando a pessoa a perceber, que vá ampliando as possibilidades de leitura de sua própria prática docente e da prática docente de outros colegas (Fazenda, 2012), portanto, nossa pretensão é revelar essas práticas, quem sabe, ajudar no perceber-se.

5. Percepção dos professores

Por entendermos a interdisciplinaridade como uma atitude nova e de ousadia diante do conhecimento a ser desvelado, quando pensamos em compreender o que os professores pensam ser interdisciplinar, naturalmente é preciso conectar esse entendimento a ação, a prática; não há como investigar o agir interdisciplinar a partir da ação cotidiana desses docentes em sala de aula sem problematizar o que eles praticam. Partirmos dessa compreensão para seguir adiante, no sentido de demonstrar a construção do currículo no contexto da prática.

A primeira questão indagou os professores sobre o conceito que eles tinham sobre interdisciplinaridade, como eles a concebiam epistemologicamente, em ambos os casos conceituam como *“envolvimento de duas ou mais disciplinas em que elas possam se apoiar em algumas habilidades e competências para algum fim”*. Concepção que se distancia do entendimento da interdisciplinaridade como além da mera junção ou relação entre as disciplinas, a interdisciplinaridade é mais um processo de torna-se a partir de sua prática como um professor que apresenta uma atitude de ousadia, é na prática do professor por meio de sua atitude que se constrói a interdisciplinaridade, a troca de métodos e saberes entre as disciplinas é um meio, não a interdisciplinaridade em si, essa se configura como é uma atitude de desapego, rompimento de fronteiras.

Porém, é notório, ao longo da fala dos professores que embora a conceituam como mera junção de disciplinas, em suas práticas se aproximam muito de uma atitude de ousadia frente ao saber, percebe-se isso na fala dos professores quando apresentamos como segundo questionamento o que eles consideram fundamental em um professor para que ele desenvolva uma atitude interdisciplinar.

O professor de português afirma que *“a interdisciplinaridade traz o professor para fora da zona de conforto”* e enfatiza que a interdisciplinaridade acaba contribuindo para que o professor se torne pesquisador. Muito próximo ao que apresenta o professor de história, como *“força de vontade, disposição, vontade de aprender, é o querer ser, querer fazer, querer aprender, né! É pensar além do que você está acostumado”*; ainda complementa com a necessidade de ter apoio da escola, que não basta a vontade do professor, é preciso apoio da escola a essa atitude, argumento apresentado por Fazenda (2012) como fundamental na construção de uma metodologia interdisciplinar fundamentada no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercitar-se na arte da pesquisa.

Seguindo nessa linha, vimos a necessidade latente de questioná-los para além das perguntas pré-estabelecidas, indagando se eles eram professores interdisciplinares. O professor de história disse *“eu tento, né!”* e o de português destacou *“Eu acho que eu posso não ser cem por cento”* complementando com *“Nem sempre eu sou interdisciplinar, mas eu trago um pouquinho daquelas áreas para minha aula. Mas eu acho que eu tento”*. Essas falas deixam transparecer uma atitude de humildade, máxima da interdisciplinaridade, ter humildade diante do que faz e do que saber, sabendo e sabendo que nunca sabe o bastante e nunca faz o bastante, que é um processo de torna-se no cotidiano, incessante.

Como terceiro questionamento perguntamos qual o maior desafio de ser um professor interdisciplinar na prática cotidiana. Os dois professores trazem o tempo como grande questão, percebemos mais nitidamente na fala do professor de português ao dizer que *“se eu penso em trabalhar em conjunto, se eu penso em causar interdisciplinaridade eu tenho que trazer aquele professor para sala e às vezes ele tá tão lotado com as disciplinas da Base”* e *“é tão bom quando a gente consegue compartilhar com o (outro) professor”*. Eles esperam, perceptível em suas falas, apoio da escola e acreditam que o currículo em tempo integral abre maior possibilidade para desenvolver uma atitude interdisciplinar ao disponibilizar um espaço específico para isso, uma disciplina quem tem como base a própria prática interdisciplinar, nota-se quando o professor de história declara: *“hoje eu acredito que sou mais interdisciplinar porque de fato eu vivencio a interdisciplinaridade por conta da eletiva. Antes eu via a história uma coisa mais fechada”*.

A quarta questão foi dedicada a entender como eles compreendiam a interdisciplinaridade no pensar em suas práticas na disciplina eletiva, perguntamos como elas percebiam a interdisciplinaridade nas eletiva a partir do que realizam na disciplina. O professor de história considera que *“Então eu vi de fato uma maneira para eu ter mais conhecimento, para eu expandir os horizontes ter mais conhecimento, buscar, ler mais, né! Ler mais coisas que eu não tinha costume como por exemplo livros relacionados a química, livros mais de literatura. Então para mim a eletiva é foi muito boa e está sendo”*; percebe-se por essa fala atitudes de abertura e compromisso do professor, abertura para ir além dos seus limites, buscar mais conhecimento mostra o compromisso que ele mantém com a docência proporcionando transformações, razão de ser da interdisciplinaridade, para Trindade (2008) mais do que fazer é paixão por apreender, compartilhar e ir além.

Da mesma forma percebemos essas atitudes na fala do professor de português ao dizer que *“eu acho que ser interdisciplinar em eletivas é como eu já falei, é ser pesquisador e uma das coisas boas que a eletiva, pelo modo interdisciplinar traz, não que o professor não consiga sozinho, mas é mais interessante, realmente, trabalhar no conjunto. Novas metodologias, novas práticas, porque o fato de ter que trazer inovações, ter que trazer práticas motivadoras para todas as aulas ou pelo menos noventa por cento delas, é bem instigante para o professor, faz você pesquisar, faz você ler mais, buscar mais coisas”*, a prática interdisciplinar pressupõe desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano da escola, o professor interdisciplinar percorre regiões fronteiriças, flexíveis, onde o “eu” envolve o “outro” sem abrir mão de suas características (Trindade, 2008) e são essas as características percebidas nesses professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Fazenda a transformação de um professor tradicional em um que tem em si uma atitude de ousadia frente ao conhecimento acontece quando se passa da experiência do olhar à explicação racional dessa experiência; no entanto, pudemos aqui perceber atitude interdisciplinar nesses professores, atitude de espera quando entendem que o processo de construção de um pensar e fazer interdisciplinar requer tempo e que cada um tem um tempo diferentes.

Mostram respeito ao novo conhecimento e desapego ao tradicional com uma abertura para incorporar a sua prática do que o outro tem a ensinar, não esquecendo sua própria prática. Embora não consigam perceber epistemologicamente que ser interdisciplinar vai além da mera sobreposição de disciplinas, elas mostram-se interdisciplinares em seus cotidianos, em suas ações, em seus modos de pensar.

Neles está presente atitude de humildade ao conceberem fundamental aprender mais, ir além das regiões fronteiriças de suas disciplinas, humildade em perceber que com o outro se aprende mais, também se observa atitude de abertura nessas ações. Neles ainda está impresso compromisso com sua prática e com seus alunos, vão além não só por eles, vão pela educação, pelo compromisso que mantêm com o que fazem e acreditam que a interdisciplinaridade é possível, desde que tenham vontade e apoio da escola, além de um espaço no currículo para exercê-la, também um espaço no fazer cotidiano.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. Entrevista com Stephen J. Ball: diálogo sobre justiça social, pesquisa política educacional. **Educ. soc.** . Jefferson Mainardes e Maria I. Marcondes. Campinas. v.30, n.106, p. 303-318, jan./abr, 2009. Disponível em: cielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUM, Annette. **Como as escolas fazem política**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Base da Educação. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano Estadual de Educação. Brasília, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2010.
- FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18^a ed. Campinas: Papirus, 2012.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1992.
- ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Introdução às bases teóricas metodológicas do modelo Escola da Escolha**. Recife: ICE, 2016A.
- ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo Pedagógico: princípios educativos**. Recife: ICE, 2016B.
- ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo Pedagógico: conceitos**. Recife: ICE, 2016C.
- ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo Pedagógico: metodologias de êxito da parte diversificada do currículo – componentes curriculares**. Recife: ICE, 2016D.
- ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo Pedagógico: metodologias de êxito da parte diversificada do currículo – práticas educativas**. Recife: ICE, 2016E.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo Pedagógico: ambientes de aprendizagem.** Recife: ICE, 2016F.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo Pedagógico: instrumentos de rotina.** Recife: ICE, 2016G.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Tecnologia de Gestão Educacional: princípios e conceitos, liderança servidora e motivação, planejamento e operacionalização.** Recife: ICE, 2016H.

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho Transdisciplinar: e as razões da filosofia.** Rio de Janeiro: Imago, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; Macedo, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J.; MARCOSNDES, M. I. Entrevista com Etephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, vol 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr., 2019.

MAINARDES, Jeffeson. Abordagem do ciclo de políticas 2.1 contribuição educacionais. **Educ. soc.** Campinas, v.27, n.94, p.47-69, jan/abril, 2006. Disponível em: www.cedes.unicamp.br

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

THIESEN, Juares da Silva. Currículo interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 591-614, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2013v31n2p591>

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, I. C. A (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.



Capítulo 3

**ALFABETIZAR NA PERSPECTIVA DA
BNCC: DESAFIOS NO ENSINO
REMOTO**

*Alda Elizabeth Alves da Silva
Juana Terumi Herculano Tatsukawa
Sâmila Paloma Ferreira da Silva
Antônia Batista Marques*

ALFABETIZAR NA PERSPECTIVA DA BNCC: DESAFIOS NO ENSINO REMOTO

Alda Elizabeth Alves da Silva

Bolsista do Programa Institucional Residência Pedagógica (RESPED), graduanda do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN/Campus Central

Juana Terumi Herculano Tatsukawa

Bolsista do Programa Institucional Residência Pedagógica (RESPED), graduanda do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN/Campus Central

Sâmila Paloma Ferreira da Silva

Bolsista do Programa Institucional Residência Pedagógica (RESPED), graduanda do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN/Campus Central

Antônia Batista Marques

Docente orientadora do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Alfabetização na UERN -Campus Central, Professora Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de cunho normativo que apresenta em sua constituição os conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes e trabalhadas pelos professores ao longo das etapas da Educação Básica. Com a implantação da BNCC, tornou-se obrigatório em todo o país a sua utilização para a elaboração dos currículos escolares. O documento, na sua terceira versão, propõe uma mudança no período em que uma criança deve ser alfabetizada, estabelecendo que seja até o segundo ano do Ensino Fundamental. Considerando o atual contexto educacional decorrente da pandemia (COVID-19) – o Ensino Remoto – e as propostas da BNCC para o processo de alfabetização, esse estudo tem o objetivo de discutir sobre como está sendo o alfabetizar utilizando as orientações da BNCC na modalidade de ensino remoto ressaltando os desafios enfrentados pelos

professores bem como o efeito desse modelo de ensino na sociedade, que tornaram-se perceptíveis em nossos processos formativos por meio das experiências adquiridas no primeiro módulo do Programa Institucional Residência Pedagógica da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – RESPED/UERN. Tendo em vista também as lacunas existentes no aprendizado das crianças que não dispõem de aparato tecnológico para acompanhar as aulas e atividades, que acontecem de forma on-line, e ainda, lacunas que podem estar relacionadas ao fato das crianças não estarem lidando bem com as dificuldades emocionais nesse período de isolamento. Partindo dos conceitos apresentados na BNCC para a alfabetização, foi realizada uma pesquisa com os professores das escolas do município de Mossoró/RN, com o propósito de analisar os dados coletados referentes às suas práticas alfabetizadoras nesse contexto. Levando em consideração como a situação do ensino remoto requereu dos professores empenho para adequar seus planos de aula, compreender/assimilar o uso de tecnologias e o manuseio de equipamentos eletrônicos, e ainda intermediar o diálogo entre a escola e os alunos com suas famílias.

Palavras-chave: BNCC. Ensino Remoto. Alfabetização.

ABSTRACT

The National Curriculum Common Base (BNCC) is a normative document that presents in its constitution the contents and skills to be developed by students and worked by teachers throughout the stages of Basic Education. With the implementation of the BNCC, its use for the elaboration of school curriculum became mandatory throughout the country. The document, in its third version, proposes a change in the period in which a child must be literate, establishing that it is until the second year of Elementary School. Considering the current educational context resulting from the pandemic (COVID-19) - Remote Teaching - and BNCC's proposals for the literacy process, this study aims to discuss how literacy is being using the BNCC's guidelines in the modality of literacy. remote teaching, highlighting the challenges faced by teachers as well as the effect of this teaching model on society, which became perceptible in our training processes through the experiences acquired in the first module of the Institutional Program Pedagogical Residence of the University of the State of Rio Grande do Norte – RESPED/UERN. Considering also the gaps in the learning of children who do not have the technological apparatus to follow classes and activities, which take place online, and also gaps that may be related to the fact that children are not dealing well with the emotional difficulties in this period of isolation. Based on the concepts presented in the BNCC for literacy, a survey was carried out with teachers from schools in the municipality of Mossoró/RN, with the purpose of analyzing the data collected regarding their literacy practices in this context. Taking into account how the situation of remote teaching required teachers to make an effort to adapt their lesson plans, understand/assimilate the use of technologies and the handling of electronic equipment, and also mediate the dialogue between the school and the students with their families.

Keywords: BNCC. Remote Teaching. Literacy.

INTRODUÇÃO

Logo no início do ano de 2020, um vírus conhecido popularmente por COVID-19 passou a ter uma maior facilidade de transmissibilidade, alcançando vários países e tendo a situação decretada como pandêmica em março deste mesmo ano. Como uma tentativa de combater a doença e minimizar o número de mortes, medidas foram tomadas, como por exemplo a adoção do distanciamento e isolamento social, fazendo com que todas as atividades não consideradas como essenciais tivessem que parar a sua atuação presencial. A educação, mesmo que sendo extremamente importante, não é uma atividade essencial, fazendo com que também fosse paralisada.

Com o decreto de pandemia e a paralisação das atividades presenciais, as escolas precisaram analisar maneiras que permitissem a continuidade das aulas, tendo então a adoção do ensino remoto em caráter emergencial e temporário, ocorrendo por meio das diversas plataformas disponíveis na internet, como por exemplo as ferramentas das plataformas digitais do Google e do Zoom. Em um contexto normal vivenciado pela população, dificuldades já seriam enfrentadas pelos profissionais da educação, mas com a necessidade de uma adaptação urgente de didáticas, metodologias e até mesmo uma formação tecnológica para o corpo docente, os desafios tornaram-se cada vez mais difíceis de enfrentar.

A educação, como um dos mais importantes pilares da sociedade, é composta por diversas etapas e componentes que introduzem o indivíduo em um âmbito mais formal, além de fazer parte de todo um processo de socialização, ou seja, tornar parte da sociedade. Para que essa educação ocorra com qualidade e as pessoas dos diferentes locais do país possam ter o direito ao acesso, existem inúmeros documentos que reforçam essa garantia e norteiam a educação básica nacional, tais como a própria Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o Plano Nacional de Educação, a Política Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular. Dentre todos esses, teremos um maior enfoque na BNCC, sendo ela um documento nacional normativo que estabelece regras, normas e determinações a serem seguidas pelas instituições de ensino públicas e privadas, com propostas pedagógicas para a rede básica de educação.

Pensando em tudo isso, também na mudança brusca de contexto vivenciado e os impactos que isso gerou nos diversos âmbitos da sociedade, mas principalmente na educação, este trabalho possui como problemática investigar como tornou-se o

fazer alfabetizar na perspectiva da BNCC com os desafios enfrentados no ensino remoto, objetivando discutir sobre como está sendo o alfabetizar utilizando as orientações da BNCC na modalidade de ensino remoto.

METODOLOGIA

Ao nos propormos a estudar sobre o alfabetizar na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, bem como analisarmos sobre o tema e a importância deste para uma compreensão crítica da realidade ao qual a educação nacional está imposta, com uma estruturação na marginalização de todos os processos formais educativos e a intensificação dos desafios e das dificuldades enfrentadas com o contexto da pandemia do COVID-19 e a implementação do ensino remoto como uma medida emergencial e temporária, deparando-se com percursos em que por diversos âmbitos e áreas são direcionados ataques que impactam na qualidade do ensino e prejudicam o processo de ensino-aprendizagem, utilizamos de uma pesquisa empírica, bibliográfica e documental de cunho qualitativo para a construção deste presente artigo. Durante a elaboração, utilizamos como fundamentação teórica: Bazani e Montagnoli (2017), Brandão (1981), Campelo (2015), Diogo e Gorette (2011), Durkheim apud Piletti e Praxedes (2010), Freire (2011), Sforini e Galluch (2015), Silva e Azevedo (2018), e Tfouni (1995), utilizando também de documentos como Constituição Federal (1988), Base Nacional Comum Curricular (2018), Portaria nº544, de 16 de junho de 2020, e de uma matéria do Diário Oficial da União, assim como fazendo uma explanação conceitual, visando a estruturação de um trabalho que possua discussões bem constituídas. Além do mais, a fundamentação desenvolve-se por meio de 3 tópicos, sendo eles: A educação, o ensino remoto e as desigualdades sociais, O Alfabetizar na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, e Um olhar crítico às realidades da educação no ensino remoto sob a perspectiva de profissionais da educação. Ademais, utilizamos um questionário semiestruturado e disponibilizado por meio da plataforma digital Google Forms, e enviada para as escolas para que fosse respondida por profissionais da Educação que atuam no último ano da Educação Infantil e no Ensino Fundamental 1 (1º e 2º ano), tanto da rede pública quanto privada na cidade de Mossoró-RN.

A EDUCAÇÃO, O ENSINO REMOTO E AS DESIGUALDADES SOCIAIS

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, estabelece em seu Art. 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Com isso, podemos concluir que a própria constituição afirma a educação como um direito universal, bem como define a responsabilidade da promoção da educação, e a importância da mesma para a formação do cidadão. Além do mais, falando também sobre a educação, Durkheim cita:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina. (DURKHEIM, 2010, p. 28)

Ao afirmar que a educação ocorre por meio de um processo onde o conhecimento é passado pelas gerações e até mesmo que as novas gerações sofrem a influência de valores e noções pré-estabelecidas, que nortearão todo o processo de socialização dos indivíduos, Durkheim abre caminho para debates acerca da participação desses sujeitos nas pautas da sociedade política, pois como Aristóteles dizia, “O homem é um animal político”, como um ser que naturalmente participa de atos e construções que envolvem a vida em comunidade e os regimentos da sociedade.

A educação como fator predominante para o direcionamento dos futuros, vidas e destinos de cada pessoa, faz com que o acesso ou a falta do mesmo tenham grandes impactos nas vidas de uma população. Por fatos históricos, a educação é estruturalmente marginalizada por aqueles que possuem o poder, como por exemplo os governos vigentes, fazendo com que dependendo dos contextos socioeconômicos enfrentados pelas cidades e estados do país, os profissionais da educação podem deparar-se com diferentes tipos de desafios, que colocam em risco a integridade da educação que estará sendo realizada, assim como compromete a qualidade do processo de alfabetização dos estudantes. Quando abordamos sobre as imposições praticadas por aqueles que dominam as classes e possuem o poder, tal qual as dificuldades que podem ser enfrentadas por decorrências das desigualdades sociais,

podemos relacionar com a fala de Brandão sobre a existência da educação, ao citar que:

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. (BRANDÃO, 1981, p. 4)

Com o início da pandemia e a mudança brusca de contexto, com o decreto de isolamento social e a implementação do ensino remoto, as desigualdades sociais que antes já eram grandes, foram intensificadas. Como se não bastasse a necessidade imediata da aquisição de materiais e dispositivos tecnológicos para a continuidade das atividades, do trabalho e até mesmo das aulas, houve também um aumento exponencial da taxa de desemprego, fazendo com que o Brasil voltasse para o mapa da fome, impossibilitando o acesso à educação, dificultando assim a permanência de estudantes no sistema educacional e aumentando a evasão escolar.

Se pararmos para analisar as realidades vivenciadas pelas famílias dos estudantes, independente da faixa etária e do nível de ensino, é compreensível que ao estabelecer pesos que envolvem comprar dispositivos tecnológicos e comprar comida, a sobrevivência prevaleça. Além do mais, para os que conseguem acompanhar as aulas pelo ensino remoto, dificuldades são enfrentadas pelos responsáveis das crianças, o processo de ensino e aprendizagem, participar/acompanhar as aulas junto aos menores, bem como participar colaborativamente com as professoras do fazer alfabetizar. De acordo com Tfouni (1995, p. 10), “a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”, portanto podemos compreender que uma pessoa alfabetizada é uma pessoa que sabe ler e escrever, mas no ensino remoto com a mediação dos pais ou responsáveis, como adequar metodologias de ensino para que pessoas sem formação na área atuem como mediadores do processo? No caso dos pais que trabalham e não conseguem acompanhar os estudos dos filhos, como garantir que a criança está verdadeiramente aprendendo? Como proceder caso estes sejam analfabetos? Quais os impactos presentes e futuros serão perceptíveis na vida escolar

e acadêmica desses estudantes? Como recuperar todo o atraso educacional se as crianças estão sendo passadas de série mesmo que não tenham aprendido a ler ou escrever? Os danos são inevitáveis, mas qual o limite do que será considerável como tolerável? Qual o nível de normalização da marginalização e dos descasos com a educação? Deixamos esses questionamentos para que consigam refletir sobre o tipo de educação que queremos construir. É preciso que ocorram mudanças significativas, que não tenhamos cortes constantes na pasta educacional, que respeitem os profissionais da educação, que tenhamos escolas bem estruturadas e que os professores tenham todo o suporte necessário para que a educação ocorra com qualidade, que o direito constitucional do acesso à educação seja cumprido. Falando sobre o processo de alfabetização, as desigualdades e necessidade da mudança de olhares, Silva e Azevedo falam que:

Entende-se que quanto mais ampliamos o nosso olhar para o processo de alfabetização e letramento, no que tange às desigualdades educacionais, em todos os níveis de ensino, inclusive na educação superior, melhor será o processo de escolarização e a busca de equidade no sistema educacional do país. (SILVA; AZEVEDO, 2018, p. 6)

Portanto, é possível compreender que ao colocarmo-nos na posição de olhar atentamente e criticar construtivamente, ao analisarmos todas os impactos das desigualdades sociais e educacionais sobre os processos de alfabetização e letramento, estaremos tornando possível que todos esses processos sejam revistos e os contextos transformados, levando em consideração todas as realidades vivenciadas por aqueles que compõem a comunidade escolar, buscando pela equidade no sistema.

O ALFABETIZAR NA PERSPECTIVA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC.

A Alfabetização é uma etapa fundamental para o desenvolvimento das crianças, sendo parte da Educação Formal constituída nas escolas. Ao longo da história, seu conceito vem sendo aperfeiçoado, tendo em vista que “[...] os conceitos cotidianos “crescem” com conceitos científicos, pois estes oferecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos em relação à consciência e ao seu uso deliberado” (VIGOTSKI apud SFORNI e GALUCH, 2006, p.155). O termo alfabetização relaciona-se com o ato de ler e escrever de forma convencional, o que

até os anos 80 era tratado apenas como um processo de codificação (escrever) e decodificação (ler). Contudo, Soares destaca que o sistema alfabético não é um código, mas sim um sistema de representação (grafemas que representam fonemas), levando em consideração que o código é “um sistema que substitui os signos de um outro sistema já existente”.

Dessa forma, o conceito de Alfabetização, segundo Magda Soares, diz respeito

[...] a aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a língua sonora – do falar e do ouvir – em língua visível – do escrever e do ler: a aprendizagem do sistema alfabético. Assim, a alfabetização, atualmente, é entendida como a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o sistema alfabético – e das normas que regem seu emprego. [...] Em síntese, alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala. (Glossário Ceale, UFMG)

O processo de alfabetização de uma criança se inicia desde antes da escola, começa em suas interações com o meio. Diante disso é importante proporcionar à criança um ambiente alfabetizador, o qual está disposto a propiciar meios e oportunidades para a criança descobrir e se envolver com o mundo da leitura e escrita, partindo de momentos de escuta e fala, envolvendo materiais palpáveis e visuais, estabelecendo relações entre imagens e texto, escuta e texto, etc. Como afirma Emilia Ferreiro (2001, apud CAMPELO, 2015, p. 213-214)

[...]o que se pode fazer aos quatro ou cinco anos? Dar condições para ter experiências variadas com a língua escrita: escutar ler, permitir escrever, poder perguntar, descobrir as diferenças e as relações entre imagem e texto [...]. Um ambiente em que se possa aprender, que não proíba aprender, deve ter livros, deve deixar circular a informação sobre a língua escrita, mas é evidente que o ambiente por si mesmo não é o que alfabetiza. [...]. A simples presença do objeto não garante conhecimento, mas a ausência do objeto garante desconhecimento.

Considerando essa importância das interações e experiências vivenciadas pelas crianças em seu cotidiano, tanto no seu lar como na Educação Infantil, a BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais reforça a relevância desses momentos para o processo de alfabetização, levando em conta que serão desenvolvidos a medida em que há essa ampliação e progressão de conhecimentos com o passar do tempo, assim

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. (BRASIL, 2018, p. 58-59).

Visando um melhor aproveitamento e estruturação de habilidades a serem aprendidas pelos estudantes, bem como a garantia do direito à aprendizagem, a Base Nacional Comum Curricular apresenta as aprendizagens essenciais que devem ser ofertadas pelas escolas. Dentre esses estudos podemos encontrar a alfabetização, a qual é destacada que seja, principalmente, desenvolvida no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. O documento aponta alguns pontos que precisam ser trabalhados nesse processo, como

- diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
- perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;
- até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica. (BRASIL, 2018, p. 91)

Acompanhando a etapa de Alfabetização, temos o processo de ortografização, na qual está incluso as relações fono-ortográficas, ou seja, trabalha-se a escrita correta das sílabas/palavras bem como “as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas” (BRASIL, 2018, p. 82), as quais envolvem a questão de haver várias letras para um mesmo som, vários sons para uma letra, vogais com sons abertos, fechados e etc. A ortografização é um processo mais demorado e indefinido, de acordo com a Base, sem haver um período determinado para ser internalizado.

Durante esse processo, temos em volta dos conteúdos os gêneros textuais mais simples que condizem com essa fase, como as listas, bilhetes, convites, receitas, regras de jogos, etc. As habilidades apresentadas nos conteúdos desse período seguem estratégias de memorização, comparação de escrita espontânea com a convencional, copiar pequenos textos percebendo a separação entre palavras e o uso

da pontuação, relacionar elementos sonoros com a escrita, recitar letras, reconhecer rimas/jogos de palavras, entre outras.

Em suma,

Nos anos iniciais das crianças, a BNCC (2017) nos mostra que é preciso se atentar ao desenvolvimento da capacidade de representação, essencial para a compreensão do sistema de escrita alfabética. As interações já vivenciadas pelas crianças como oralidade, espaço, tempo, entre outros, permitem com maior facilidade a compreensão das práticas de ler, escrever, ouvir, expressar-se em diferentes contextos, ampliando sempre seu vocabulário linguístico. Portanto, durante os primeiros anos, a apropriação do sistema alfabético ocupa um espaço de destaque, sendo que as demais linguagens obtêm um novo significado pela alfabetização. (BAZANI; MONTAGNOLI, 2017, p. 17 e 18)

Tendo em vista essas práticas envoltas da alfabetização e apresentadas na BNCC, é importante refletirmos sobre como essas ações estão sendo realizadas nesse contexto de ensino remoto, e para isso é fundamental compreendermos a opinião dos professores nesse assunto, os quais são os agentes responsáveis por mediar a relação entre o conhecimento formal e o aluno.

UM OLHAR CRÍTICO ÀS REALIDADES DA EDUCAÇÃO NO ENSINO REMOTO SOB A PERSPECTIVA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.

Devido esse contexto pandêmico em que nos encontramos, a melhor alternativa considerada pelo MEC em relação às aulas foi “[...] a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19 [...]” (BRASIL, 2020). Tendo em vista esse cenário, as escolas e seus profissionais tiveram que se organizar para atender às novas demandas que essa situação requer. A partir disso, houve a necessidade dos professores reinventarem as suas práticas, considerando que as aulas se dariam à distância e através de uma tela, bem como a aprendizagem referente às novas ferramentas digitais que passaram a ser essenciais, como no caso do *Google Meet*, *Zoom* e *Whatsapp*, as quais serviam como meio para que houvesse esses encontros virtuais. Também foram utilizados sites de jogos educativos, assim como vídeos disponibilizados no *Youtube* para complementar e facilitar esse processo de aprendizagem nesse modo. Além disso, foi bastante explorada a realização de atividades com o auxílio de recursos tecnológicos, como a câmera e produção de vídeos, aproveitando essas ferramentas para desenvolver as habilidades de criação,

produção e autonomia das crianças. Posto isso percebemos, principalmente nessa nova realidade, “[...] a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. (FREIRE, 2011, p.28).

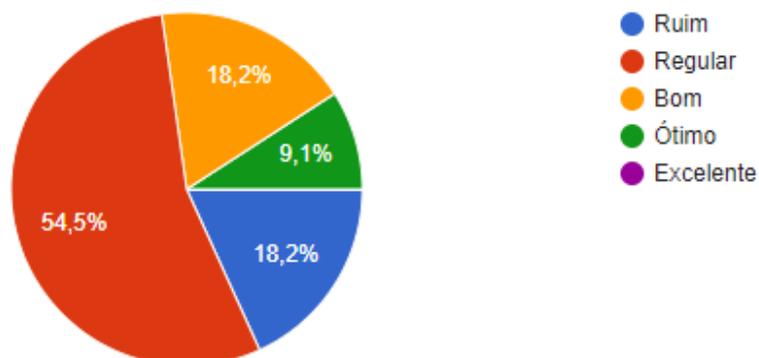
Levando em consideração essa situação, realizamos uma pesquisa no formato de questionário, utilizando a ferramenta *Google Forms*, e disponibilizamos para os profissionais da educação de 12 escolas da cidade que temos contato via *Whatsapp*, que atuam no último ano da Educação Infantil e nos Anos Iniciais (1º e 2º ano), lecionando em escolas públicas ou privadas na cidade de Mossoró/RN. Essa pesquisa tem por objetivo perceber o impacto e as consequências referentes a implementação do ensino remoto nas escolas, sua influência no processo de alfabetização das crianças, assim como as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores. O questionário é composto por 9 perguntas objetivas, sendo 2 de caráter de perfil do participante, além de uma pergunta bônus de forma subjetiva a qual está condicionada a outra pergunta (no caso da resposta ser “sim”). A pesquisa contou com a participação de 11 profissionais da educação, que foram os que se disponibilizaram a participar, de diferentes escolas da cidade, dos quais 6 ensinam em instituições públicas (54,5%) e 5 em instituições privadas (45,5%), dentre eles 8 atuam nos Anos Iniciais (72,7%) e 3 na Educação Infantil (27,3%).

Com a primeira e segunda questão referentes ao perfil dos profissionais, a terceira questão é acerca do processo de aprendizagem das crianças, se ele foi prejudicado com esse sistema de Ensino Remoto. Obtivemos como resultado 9 respostas que sim (81,8%), 1 resposta que não (9,1%) e 1 resposta que talvez (9,1%). Os professores que responderam à pergunta com “não” e “talvez” foram professores da rede pública.

A quarta pergunta diz respeito ao aproveitamento do conteúdo estudado no Ensino Remoto, como eles avaliam isso, o resultado foi o seguinte: 6 responderam “regular” (54,5%), 2 responderam “ruim” (18,2%), 2 responderam “bom” (18,2%), 1 respondeu “ótimo” (9,1%). Além dessas opções havia a alternativa “excelente”, porém não houve nenhuma resposta. Dentre os professores que responderam "bom", temos 1 professor de escola pública e 1 de escola privada, e em relação a resposta “ótimo” foi respondida por um professor de escola pública da Educação Infantil. Para uma melhor visualização dos resultados, segue o gráfico abaixo:

Como você avalia o aproveitamento do conteúdo estudado no Ensino Remoto?

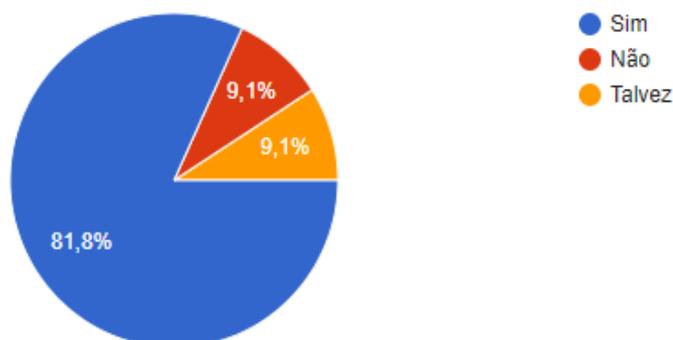
11 respostas



No tocante a quinta pergunta, foi questionado sobre o processo de alfabetização, se o mesmo foi prejudicado com a implementação do Ensino Remoto, as respostas obtidas foram: 9 para “sim” (81,8%), 1 para “não” (9,1%) e 1 para “talvez” (9,1%). O professor que respondeu “talvez” leciona em uma instituição privada e o que respondeu “não” ensina em escola pública na Educação Infantil.

Você acredita que o processo de alfabetização foi prejudicado com a implementação do Ensino Remoto?

11 respostas



Para aqueles que responderam que o processo de alfabetização foi prejudicado com o estabelecimento do Ensino Remoto, foi solicitado que discorressem sobre isso, dentre as respostas os professores comentaram sobre alguns fatores que prejudicaram essa etapa, como a falta de atenção e concentração das crianças, de internet de qualidade e aparelho tecnológico, bem como a ausência de ajuda dos pais. Além disso, obtivemos outras respostas como

“A ausência de materiais concretos e atividades lúdicas presenciais atrapalham o processo de alfabetização...” (resposta 7); “No ensino remoto, o processo de alfabetização depende muito mais da participação da família e do tempo que ela dedica a esta atividade. Vemos que nem todos tem a mesma disponibilidade, e até o mesmo interesse, para que isto aconteça como iria acontecer se estivéssemos no cotidiano da escola.” (resposta 11); “Nas aulas remotas nem todas tem o recurso e aproveitamento. Acho que o comodismo toma de conta dos alunos. A aprendizagem fica fragmentada e deixa danos sérios no processo de aprendizagem” (resposta 3); “Tem prejudicado a alfabetização das crianças tanto pela complexidade do processo, quanto pela estrutura oferecida aos professores. O período da alfabetização é um dos mais importantes da jornada educacional e tem que ser trabalhando de diversas formas pelas quais o ensino remoto não oferece.” (resposta 1).

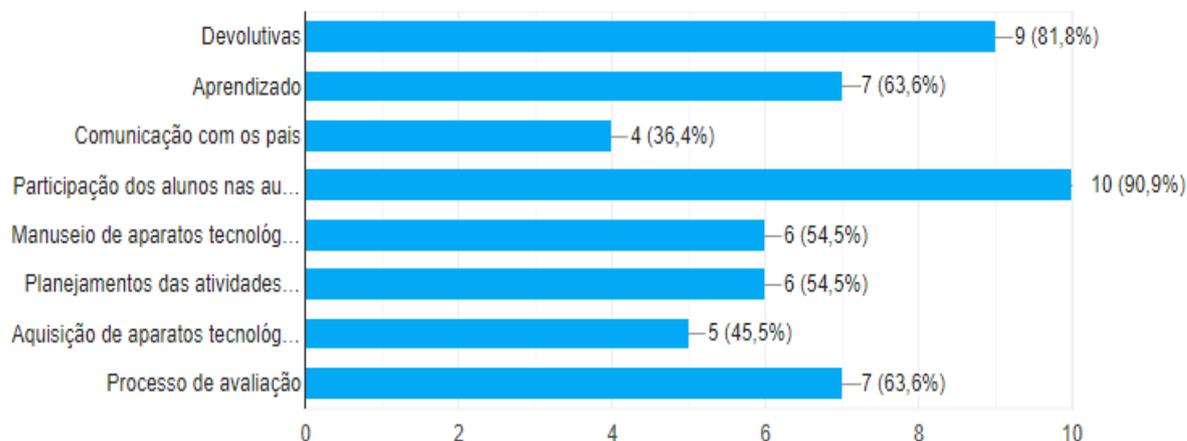
Em suma, os professores consideram que, principalmente nesse contexto de ensino, é essencial a participação dos pais no processo de escolarização das crianças, o qual é dificultado quando não há esse acompanhamento e interesse por parte dos responsáveis em relação aos estudos dos alunos. Além disso, eles ressaltam a importância das interações que é desenvolvida entre os estudantes nas aulas presenciais e das atividades que proporcionam esses momentos e ao mesmo tempo desenvolvem aprendizagens cognitivas. Assim, a falta dessa socialização e atividades acabam por deixar um déficit na aprendizagem das crianças.

A sexta questão está relacionada ao uso de tecnologias digitais por parte dos pais, se houve algum problema, como resultado obtivemos 8 respostas para “sim” (72,7%), 2 para “não” (18,2%) e 1 para “talvez” (9,1%). Os professores que responderam que não encontraram nenhum problema por parte dos pais no manuseio das tecnologias são de escolas privadas.

A sétima pergunta aborda sobre as dificuldades que os professores tiveram com o ensino de forma remota, os participantes tinham a possibilidade de marcar mais de uma alternativa. Dessa forma, as respostas se configuraram da seguinte maneira:

Quais as dificuldades que você encontrou no Ensino Remoto?

11 respostas



É possível observar que entre as maiores dificuldades estavam a falta de participação dos alunos nas aulas (10 respostas) e as devoluções das atividades (9 respostas).

A oitava pergunta questionava o professor sobre a desigualdade na Educação com o Ensino Remoto, se a mesma foi acentuada com isso, e o resultado foi de 100% para a resposta “sim” (11 respostas).

A nona questão diz respeito a desigualdade social, se ela foi um fator predominante para determinar se as crianças tiveram ou não um ensino de qualidade durante o contexto da pandemia. As respostas variaram em “sim”, “não” e “talvez”, sendo 7 respostas (63,6%), 2 respostas (18,2%) e 2 respostas (18,2%), respectivamente.

Portanto, ao analisar todos os dados apresentados, é perceptível o impacto negativo do ensino remoto no processo de ensino-aprendizagem, pois além da falta da participação dos estudantes na aula, também ocorreu uma queda na devolutiva das atividades, o que torna possível afirmar que nem todas as crianças estão conseguindo acompanhar as aulas e até mesmo fazer as atividades que são encaminhadas. Além do mais, ao termos uma resposta unânime sobre o efeito das desigualdades na educação com o ensino remoto, permite-nos analisar o fato de que ao nos depararmos com realidades socioeconomicamente baixas e abaladas, nem todas as famílias conseguiram adquirir materiais e dispositivos tecnológicos para realizar o acompanhamento da aula, ou por muitas vezes não possuem uma estrutura

adequada para realizar os estudos dentro de casa e até mesmo as situações dos pais e mães que precisaram continuar trabalhando no presencial mesmo com a pandemia e os decretos de isolamento social, para que não falte o básico dentro de casa. Já ao analisar as respostas sobre as desigualdades sociais serem um fator predominante para a qualidade do ensino durante o ensino remoto, é perceptível a variação nas respostas, pois enquanto 63,6% responderam que sim, que houveram situações que influenciaram na qualidade da educação que estava sendo desenvolvida, 18,2% responderam que não e 18,2% responderam por talvez, o que leva-nos a pensar sobre o porquê de duas pessoas terem ficado indecisas ou confusas com a situação e apenas duas pessoas responderam com a certeza de que não houveram impactos oriundos das dificuldades e desigualdades enfrentadas. Seria por realmente não terem enfrentado essas situações? Essas pessoas lecionam em bairros ou escolas que são marginalizados e sofrem com os impactos dos ataques e dos cortes de verbas da educação pública? Esses docentes são de instituições públicas ou privadas? São boas condições de trabalho ou falta de consciência de classe?

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante das respostas obtidas no questionário, após uma observação inicial, estruturamos os dados nas seguintes categorias: aprendizagem, alfabetização, principais dificuldades no ensino remoto e desigualdade social.

No tocante à questão da aprendizagem, os docentes participantes da pesquisa destacaram, em sua maioria, como esse processo foi prejudicado no contexto de ensino atual, o que levou ao aproveitamento do que é ensinado ser classificado como regular ou ruim, de acordo com os resultados. Em vista disso, podemos perceber que o retorno dos professores na pesquisa harmoniza com o que Paulo Freire (2011) traz acerca do ensino, o qual diz que “Pensar certo, e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo, é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos”. (p.48-49).

Com relação ao segundo segmento que diz respeito à alfabetização, a devolutiva das professoras indica predominantemente que o processo de alfabetização foi sim prejudicado com o ensino remoto. Vários fatores se somam e colaboram para esse prejuízo. Seja a dificuldade em realizar aulas lúdicas nesse modelo de ensino, a falta de participação da família, o comodismo dos alunos em

relação às aulas ou a falta de estrutura para os professores, entre outros fatores que se coalescem a esses.

Os resultados disso se relacionam ao que é apontado por Bazani e Montagnoli (2017):

[...] pensar no processo de alfabetização requer atenção, já que o mesmo envolve não apenas educandos e professores, mas toda uma estrutura educacional, que se modifica a cada nova proposta. Pensar em alfabetização, é pensar primeiro no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desenvolvimento humano, como ser social, cultural e pensante (p. 20).

Diante do ponto de vista apresentado nas respostas das professoras na quinta pergunta, podemos perceber como o distanciamento e as aulas remotas lesaram drasticamente a dinâmica existente na sala de aula, que é essencial para um bom aproveitamento da aprendizagem e, principalmente, para desenvolver o processo de alfabetização com sucesso.

Na terceira categoria, concernente às dificuldades no ensino remoto, podemos perceber que, além da dificuldade no uso das tecnologias por parte dos pais, o maior problema foi o da participação dos alunos nas aulas, como também as devolutivas em relação às atividades, seguido das dificuldades na aprendizagem e no processo de avaliação.

Ante o exposto, é possível perceber a relação dessas respostas com os problemas apresentados no segmento anterior, como um problema acaba agravando outro. Também é notória a importância da participação da família, que se acentua ainda mais agora que as crianças assistem aula dentro de suas casas. Reparamos a relevância do papel da família no comprometimento, ou na falta dele, em participarem no desenvolvimento escolar da criança, principalmente no contexto atual.

A última categoria que destacamos a partir da nossa investigação foi acerca da desigualdade social no contexto educacional principalmente no cenário pandêmico, temática em destaque na nossa pesquisa.

De acordo com os dados coletados na pesquisa, 100% das pessoas que participaram da pesquisa concordam que a desigualdade social na educação foi acentuada com o ensino remoto. O que ratifica mais uma consequência desse modelo de ensino, quando a educação, um dos mais importantes pilares da sociedade, sofre prejuízo, isso é estendido a sociedade, salientando o desequilíbrio sócio, econômico e cultural no nosso país.

Trazemos ainda o resultado concernente à última questão onde a maioria assentiu que a desigualdade social foi causa predominante para determinar se os alunos tiveram ou não acesso a um ensino de qualidade no decorrer do ambiente pandêmico.

Levando em consideração que os alunos das instituições de ensino pública foram os mais prejudicados nesse quadro, podemos listar alguns fatores que coadunaram para que a desigualdade social fosse um dos principais fatores para definir qual tipo de educação esses alunos iriam usufruir, como a falta de aparatos tecnológicos para acompanhar as aulas, ausência de internet, pais analfabetos, demora para se iniciar as aulas de forma remota, entre outras coisas. Enquanto os alunos das instituições privadas começaram as aulas remotas imediatamente, com equipamentos e internet de qualidade, e, por vezes, com professores particulares.

Assim, podemos perceber na prática o impacto dessa modalidade de ensino no processo de alfabetização e a visão dos docentes atuantes acerca disso. E ainda, o agravante da desigualdade social frente à educação.

Além de todo desdobramento que os professores têm em sala de aula normalmente, o alfabetizar no ensino remoto se torna um desafio gigantesco, cabendo ao docente a tarefa de ensinar para além da realidade da criança. Como vimos com Diogo e Gorette (2011, p. 7), ao abordarem que

Enfim, o professor alfabetizador deve também utilizar, criar estratégias de ensino de acordo com as características de seus alunos, sem esquecer que a educação é um ato político e deve romper com as situações de opressão que muitas vezes as pessoas sofrem e nem a percebem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com todos os dados analisados e os fatos apresentados nas respostas do formulário, evidenciamos que mesmo à frente de todas as adversidades evidências aqui, acreditamos que diante das circunstâncias e incertezas advindas das condições pandêmicas, professores, alunos e suas famílias estão se superando perante todos os desafios encontrados e procurando continuar nessa tarefa importante e primordial que é a alfabetização e a educação no geral.

Quando falamos sobre a educação, o ensino remoto, as desigualdades sociais e o fazer alfabetizar relacionado diretamente com os conceitos estipulados pela Base Nacional Comum Curricular, falamos sobre todo um contexto histórico e estrutural que impacta diretamente em todo um sistema e também na sociedade ao qual esse

sistema está inserido. O processo de alfabetização é de extrema importância para a educação e a formação dos estudantes, pois é a partir deste que os mesmos estarão aprendendo a ler, escrever e também sobre as práticas alfabetizadoras, estarão dando o primeiro passo para a compreensão dos textos e do início da vida educacional.

O alfabetizar em contexto de pandemia persiste mesmo com todas as dificuldades impostas, pois por mais que não tenha a proximidade presencial, o contato físico, o construir dos laços afetivos e emocionais, os profissionais da educação resistem cotidianamente, buscando sempre maneiras diversas de reinventarem-se, com novas dinâmicas e metodologias, com a adaptação para o novo modelo de ensino e também para conseguir fazer com que as crianças aprendessem mesmo com a distância. A BNCC serve como uma maneira de garantir que todas as crianças do país de determinadas faixas etárias tenham acesso ao estudo dos conteúdos pré-determinados como padrões, visando igualar os níveis de ensino à âmbito nacional, enquanto o alfabetizar na perspectiva da BNCC continua com o objetivo principal de fazer com que as crianças aprendam a ler e escrever.

A BNCC é um documento normativo que serve como base para a realização das educações que são desenvolvidas e construídas nos diferentes estados e municípios de nosso país. Como uma forma de padronizar os conteúdos que serão ensinados e nivelar os conhecimentos dos estudantes, desconsiderando a realidade vivida por cada grupo social e as desigualdades enfrentadas. O documento que deveria servir como uma base é impossível de ser plenamente cumprido, pois como realizar uma educação de qualidade onde sequer algumas escolas possuem salas bem estruturadas? Como um (a) docente pode dar o seu melhor e exercer o seu papel com plenitude em uma escola que não tem recursos e materiais de apoio pedagógicos? Como garantir que as crianças tenham seus direitos garantidos e realizados quando na maioria das vezes faltam livros didáticos e/ou literários? Como alfabetizar bem uma criança em uma situação tão precária? A BNCC é importante para a garantia da promoção de uma educação com qualidade, mas desde que seja analisada e colocada em prática de acordo com as realidades vivenciadas por aquele grupo social em específico.

A educação é constantemente violada por um sistema opressor que ataca uma área tão importante para a construção da sociedade presente e futura, onde deveriam ter investimentos, realizam apenas cortes financeiros na pasta. Mudanças precisam

ocorrer, começando nas ruas pelos movimentos sociais e nas escolas pelas comunidades escolares, pelo povo que anseia pela realização de seus direitos e luta pela educação de suas crianças e futuras populações, por uma educação que não seja precária, que não seja sucateada, lute por uma educação que seja libertária.

REFERÊNCIAS

BAZANI, Letícia Valéria; MONTAGNOLI, Gilmar Alves. **A alfabetização na nova Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/91/A%20ALFABETIZA%20c3%87%20c3%83O%20NA%20NOVA%20BASE%20NACIONAL%20COMUM.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 1981. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992579/mod_resource/content/1/O%20que%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. **[Constituição (1988)]. Constituição** da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

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

BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**. 114. ed. Seção 1, p. 62. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 09 jul. 2021.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Psicogênese da língua escrita: referência fundamental para a compreensão do processo de alfabetização**. Revista Educação em Questão, [S.L.], v. 53, n. 39, p. 186-217, 15 dez. 2015. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. <http://dx.doi.org/10.21680/1981-1802.2015v53n39id8801>.

DIOGO, Emilli Moreira; GORETTE, Milena da Silva. **Letramento e Alfabetização: Uma prática pedagógica de qualidade**. 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5806_2767.pdf. Acesso em: 08 jul. 2021.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociedade** *apud* PILETTI e PRAXEDES. Sociologia da educação – do positivismo aos estudos culturais, 2010, p. 28.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a uma prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALLUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Conteúdos escolares e desenvolvimento humano**. Qual a unidade? COMUNICAÇÕES:

Revista do Programa de pós-graduação da UNIMEP. Piracicaba, v. ano 13. Nº2, nov. de 2006, p.150-158.

SILVA, Marcos Antonio Batista da; AZEVEDO, Cleomar. Desigualdades educacionais e letramento. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 44, 24 maio 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844171299>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NGKSqMDjvjr3sdgwzYZgfP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jul. 2021.

SOARES, Magda. Alfabetização. In: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) | Faculdade de Educação da UFMG. **Glossário Ceale**: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>. Acesso em: 07 jul. 2021.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Escrita, alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995.



Capítulo 4

**SEXUALIDADE INFANTIL,
PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO
SEXUAL EMANCIPATÓRIA NA
ESCOLA**

*Juliane Fontana Ribeiro
Giseli Monteiro Gagliotto*

SEXUALIDADE INFANTIL, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA NA ESCOLA

Juliane Fontana Ribeiro

Psicóloga Clínica e Psicanalista em Formação (ALCEP), Mestranda em Educação (UNIOESTE) e Pós-graduada em Psicoterapia de Orientação Psicanalítica (UNOCHAPECÓ); e-mail: julianefontana@gmail.com

Giseli Monteiro Gagliotto

Professora e Orientadora (UNIOESTE), Psicanalista e Membro Fundadora do Movimento Lacaneano do Centro Oeste do Paraná, Pós-Doutora em Psicologia (Instituto Universitário da Maia-Portugal), Doutora em Educação (UNICAMP) e Mestre em Psicologia (UFSC); e-mail: giseligagliotto@gmail.com

Resumo: Trata-se de um estudo qualitativo e bibliográfico, o qual pretende apresentar a temática da sexualidade infantil, investigar e destrinchar o conceito de sexualidade para a psicanálise. Para tanto, objetiva-se iniciar com os estudos sobre a histeria em Sigmund Freud e avançar na obra dos Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade, no que se refere às contribuições do conceito de sexualidade infantil para os tempos atuais. Além disso, inclui-se uma discussão necessária sobre as articulações possíveis com o campo da Educação Sexual, a partir de um breve percurso histórico, até os atravessamentos atuais em torno da concepção emancipatória do educar e dos retrocessos políticos e sociais. A sexualidade freudiana amplia as leituras biologizantes e inclui a dimensão afetiva-pulsional do corpo, ao qual podem articular-se com o campo educacional. Os desafios da escola na pós-modernidade são complexos e convocam a interrogar a concepção emancipatória da educação. Neste sentido, faz-se necessário pensar como a psicanálise e a educação podem atuar conjuntamente frente à maquinaria neoliberal. Para tanto, uma constante atualização psicanalítica com vistas a emancipação, podem contribuir com um caminho na contramão da cultura, bem como fez Freud em seu tempo. Como proposta, uma educação que possa abrir espaço para a escuta, o desejo e as diferenças entre os sujeitos.

Palavras-chave: Educação emancipatória. Educação sexual. Psicanálise. Sexualidade infantil.

Abstract: This is a qualitative and bibliographic study, which intends to present the theme of infant sexuality, investigate and unravel the concept of sexuality for psychoanalysis. Therefore, the objective is to start with the studies in hysteria in Sigmund Freud and proceed in the work of the Three Essays on the Theory of Sexuality, with regard to the contributions of the concept of infant sexuality in the

current times. Moreover, a necessary discussion is included on the possible articulations with the field of Sexual Education, from a brief historical tour, to the current crossings around the emancipatory conception of education and the political and social setbacks. Freudian sexuality expands the biologizing readings and includes the affective-drive dimension of the body, which they can articulate with the educational field. The schools challenge in postmodernity are complex and call for questioning the emancipatory conception of education. In this sense, it is necessary to think about how psychoanalysis and education can act together against the neoliberal machinery. Therefore, a constant psychoanalytic update with a view to emancipation can contribute to a path against culture, as Freud did in his time. As a proposal, an education that can open space for listening, desire and differences between subjects.

Keywords: Emancipatory education. Sex education. Psychoanalysis. Infant sexuality.

INTRODUÇÃO

Antes de aventurar-se pela teoria da sexualidade na psicanálise, pode-se interrogar o que, afinal de contas, é a sexualidade humana? Como ela se desenvolve? Será possível investigar o nascimento e a evolução da sexualidade na humanidade? Uma vez que se associa sexualidade com humano, vale ressaltar as diferenças da espécie humana com os primatas, os quais, há alguns milhões de anos, evoluíram e se desenvolveram enquanto humanos.

Segundo André (2016), a originalidade da sexualidade humana se dá na disjunção entre sexualidade e reprodução, uma vez que, diferente dos animais, o humano não está submetido, exclusivamente, ao regime instintual. Junto à evolução e diferenciação do humano, em relação ao mundo animal, inaugura-se a linguagem e a atividade simbólica. A linguagem, própria do humano, não parece ter início, meio e fim, e ser ordenada de modo lógico, previsível ou imutável; ao contrário, desdobra-se com fluidez em determinada cultura, em determinada época e em determinadas subjetividades.

A sexualidade, em Freud (1905), é um conceito fundamental da psicanálise, que diz respeito à toda vida pulsional e afetiva do ser humano. Desde a maneira pela qual o sujeito se constitui, a sexualidade infantil, os circuitos pulsionais e seus destinos, até o modo como vive, ama ou não ama. Portanto, toda a complexidade pulsional diz sobre a sexualidade humana.

Figueiró (2006), diante da questão sobre o que é a sexualidade, corrobora com a menção citada acima, ao afirmar que:

Sexualidade é uma dimensão ontológica essencialmente humana, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza, pela

subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, num processo histórico e dialético. (p. 42).

Tendo em vista esses conceitos, busca-se entender as transformações, rupturas, avanços e retrocessos que se encontram no campo da Educação Sexual, no Brasil e, em nossa época.

2 PERCURSO TEÓRICO DA SEXUALIDADE NA PSICANÁLISE

No final do século XIX e início do século XX, a psicanálise revoluciona os conceitos de sexualidade, de inconsciente e introduz a noção de pulsão para diferenciar do campo do instinto e do biológico; em outras palavras, inaugura o lugar do desejo e do psíquico. Neste sentido, “a primeira revolução da sexualidade é pré-histórica, a segunda é freudiana. A primeira dissocia o sexo e o instinto, a segunda relativiza o genital e faz da sexualidade infantil o centro da sexualidade humana.” (ANDRÉ, 2016, p. 117). Aqui, também cabe a linguagem como expressão viva da pulsão, seja ela posta em narrativas ou fantasiada na consciência e/ou nos conteúdos latentes e manifestos do sujeito inconsciente. A linguagem articulada à pulsão, enfatiza a dimensão plural e aberta da sexualidade. Nesta direção, o presente texto propõe-se brevemente a investigar a sexualidade infantil na psicanálise.

2.1 Considerações sobre os estudos da histeria

Na obra “Estudos sobre a histeria” (FREUD, [1895] 2016), Sigmund Freud e o médico Joseph Breuer, estudam casos de histeria do final do século XIX, e descrevem os mecanismos psíquicos deste fenômeno. Alguns elementos psicanalíticos originam-se nesta época, com a escuta das pacientes histéricas e a mudança do método de investigação. Inspirado em Charcot, Freud usava a hipnose para a remoção dos sintomas histéricos; depois a abandonou, pois observou as limitações desta técnica, a saber, de que nem todos os pacientes eram hipnotizáveis e de que, frequentemente, os sintomas retornavam. Freud desenvolve, a partir do caso de Emmy von N.⁶, o

⁶ Caso descrito na obra “Estudos sobre a histeria” (FREUD, [1895] 2016); Freud utilizou diversas técnicas neste caso: método catártico, sugestão hipnótica, “técnica da pressão”. Insistiu para a paciente recordar-se do trauma, mas Emmy pediu para que ele a deixasse falar, sem interrupções desnecessárias.

método da associação livre e inaugura um modo de escutar as queixas dos pacientes; para além do orgânico, da insistência médica e da sugestão, empreende a valorização das palavras e do campo psíquico.

De acordo com Melo e Almeida (2020), esse trabalho de Freud contribuiu para a despatologização da histeria. A partir de Freud, foi possível entender a histeria como um caminho de organização psíquica frente ao desejo e à falta, inerentes ao sujeito, não, meramente, como uma doença.

Freud ([1895] 2016), estava preocupado em investigar as relações causais dos sintomas persistentes de seus pacientes neuróticos, questionamentos que não encontravam explicações, em sua época, no campo médico. Sintomas como paralisias, contraturas, vômito contínuo, anorexia, tiques, dores no corpo, etc., sem causas orgânicas, são escutados por Freud, e encontram conexões com experiências e fantasias da infância. Em alguns casos, o incidente que gerou o fenômeno histérico é evidente, como no exemplo a seguir:

Uma criança gravemente enferma adormece por fim; a mãe concentra toda sua força de vontade em se manter quieta e não despertá-la. Devido precisamente a essa intenção, ela produz (“contravontade histérica”!) um ruído estalante com a língua. Este se repete mais tarde, numa ocasião em que também quer se manter absolutamente quieta, e disso nasce um tique, que, na forma de estalido da língua, acompanha-a por muitos anos, sempre que fica agitada. (FREUD, [1895] 2016, p. 21).

Em outros casos é evidente a conexão entre o sintoma e o motivo precipitador, como no exemplo acima; porém, em outros casos, a conexão não é simples. O sintoma guarda uma história, um percurso, do qual se pode encontrar inúmeros afetos recalçados, considerados como trauma psíquico. Esses afetos podem ser de pavor, vergonha, angústia, dor psíquica e dependem da sensibilidade da pessoa afetada. (FREUD, [1895] 2016).

Como observa o autor, “o histérico sofre sobretudo de reminiscências” (FREUD, [1895] 2016, p. 25); isto é, o passado se mostra presente, ativo e atuante; lembranças de experiências traumáticas. Aquilo que aparecia no corpo, desvelou-se como palavras não ditas, amordaçadas, afetos que não tiveram acesso pela via simbólica. Tais sofrimentos físicos, como não eram escutados e compreendidos, atuavam no corpo, como mensageiros. Freud, inaugura assim, o lugar da histeria como um modo de sofrer, e valida a experiência do sofrimento psíquico, cujo lugar anterior era verificado no campo médico ou no campo moral.

Melo e Almeida (2020), pontuam que, o caso de Anna O. foi essencial para a descoberta da sexualidade infantil e do inconsciente. A expressão “cura pela fala”, foi usada por essa paciente, ao relatar o alívio que sentia durante as consultas. Aquilo que foi reprimido pelo inconsciente, devido a condições morais de uma cultura, associa-se à sexualidade, e passa a manifestar-se, com deformações, em sonhos, no esquecimento, atos falhos e chistes, ou então na formação de sintomas. O inconsciente tem, assim, uma lógica diferente do consciente, possui um caráter dinâmico, atemporal e ausente de contradições.

Essa obra possibilita a reflexão sobre a distinção de um corpo puramente biológico de um corpo pulsional, marcado por histórias, desejos, conflitos, linguagem, enfim, pulsões que manifestam a sexualidade humana. Segundo Assoun (1995), a pulsão (Trieb) é um conceito essencial para compreender a sexualidade; ela expressa a potência de excitação e o corpo todo participa como fonte dessa excitação. Para o campo da educação sexual, há a contribuição de que a sexualidade não se define por genitalidade.

2.2 Considerações sobre a teoria da sexualidade freudiana

Nos “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (FREUD, [1905] 2016), Freud descreve sobre a opinião popular acerca da temática da sexualidade e distancia-se dela, ao empreender o estudo psicanalítico dos casos e suas observações científicas. Além disso, introduz e nomeia o termo “libido”, para se referir a uma necessidade de satisfação sexual.

No final do século XIX e início do século XX, a sociedade vienense tinha a noção de que a sexualidade iniciava com a puberdade, e se manifestava a partir da atração sexual entre homem e mulher; a sua meta, finalidade ou objetivo, seriam, assim, a união sexual e o conjunto de ações que direcionariam a esse fim. Contudo, Freud ([1905] 2016) observa que, a realidade mostra-se outra. Tanto as pessoas (objeto sexual) quanto suas ações (meta sexual), em suas investidas sexuais, expressam-se de modo variável.

No segundo ensaio, Freud ([1905] 2016) trata, especificamente, do tema da sexualidade infantil, ao qual nos interessa especialmente neste texto. A vida afetiva das crianças não era uma questão investigada. Além disso, Freud chama à atenção para o fenômeno da amnésia infantil, que faria com que a maioria dos adultos não se

recordassem dos primeiros anos da infância. Sobre o início da vida, Freud destaca:

[...] reagimos vivazmente às impressões, soubemos expressar dor e alegria de forma bem humana, demonstramos amor, ciúme e outras paixões que então nos agitavam fortemente, e, inclusive, falamos coisas que os adultos registraram como provas de inteligência e de incipiente capacidade de julgar. Por que nossa memória fica tão atrás, em relação a nossas outras atividades psíquicas? [...] as mesmas impressões que esquecemos deixaram, todavia, os mais profundos traços em nossa vida psíquica, e se tornaram determinantes para todo o nosso desenvolvimento posterior. (FREUD, [1905] 2016, p. 76).

Para Freud ([1905] 2016), há uma conexão entre amnésia infantil e a amnésia histórica; tal ligação pode estar associada aos primórdios da vida sexual infantil, e que são afastadas da consciência na vida adulta. Desde o nascimento há manifestação sexual. Freud utiliza como modelo teórico e empírico, o ato de chuchar do bebê, cujo comportamento inicia-se com o propósito de conservação da vida e necessidade de alimentação, mas que, em seguida, avança na finalidade de buscar satisfação sexual. O autor alerta para a confusão que alguns pediatras da época poderiam supor do termo “sexual”, como se fosse “genital”, mas que não se trata disto.

O sexual advém da sensação de prazer, que é produzida a partir de todo o corpo; difere do comportamento erótico adulto, pois está em constituição e em condição de imaturidade sexual. Freud ([1905] 2016) descreve as principais zonas erógenas do desenvolvimento psicosssexual (oral, anal, fálica), e de que modo a criança se apoia nelas para obter prazer; como exemplo, quando o bebê mama, o que ele recebe não é apenas alimento, mas também afeto e amparo; quando retêm as fezes obstinadamente, pode ter relação com afirmar o seu desejo e não do cuidador; Contudo, toda a extensão da pele e dos sentidos estão suscetíveis a lidar com excitações e estímulos variados.

A concepção freudiana de sexualidade pressupõe uma “predisposição polimorficamente perversa” (FREUD, [1905] 2016, p. 98); isto é, a sexualidade vale-se de uma pluralidade de objetos possíveis para lidar com o prazer-desprazer das experiências. O corpo é pulsional e as características da vida sexual infantil, são: essencialmente auto eróticas; apoiam-se em uma função vital do corpo; e a meta sexual é a satisfação de uma zona erógena. Essa satisfação “[...] deve ter sido vivenciada anteriormente, deixando assim a necessidade de ser repetida” (FREUD, [1905] 2016, p. 89), e a essa necessidade se atribui tanto a eliminação ou fuga de um desprazer, quanto à produção e à busca de prazer.

O exercício sexual na vida da criança, marca em seu corpo e na sua história, subjetivamente, um circuito pulsional complexo; os traços vividos na infância, como por exemplo, o cheiro do café feito por uma avó querida pela criança, pode ressoar na vida adulta, como uma lembrança de afeto. Ainda sobre a dimensão da sexualidade na constituição do psiquismo, as autoras complementam:

O fato de o bebê humano nascer desprovido de condições básicas de sobreviver por si mesmo, faz com que ele necessite de alguém que o acolha e que dele cuide. Esta prematuridade, que é de ordem estritamente biológica, exige um trabalho de cuidados realizados, via de regra, pela mãe, que acolhe o bebê oferecendo-lhe os instrumentos vitais que lhe faltam. A mãe atua favorecendo a constituição da dependência do bebê consigo. Nos Três ensaios..., Freud chamou de sedução este investimento inicial da mãe ao bebê. Portanto, esta ligação tem um conteúdo sexual e está imbricada na constituição do eu, uma vez que este eu vai se constituir com a presença desse outro. (Lazzarini; Viana, 2006).

Os processos afetivos podem ser observados na criança, em idade escolar, e estão associados à sexualidade, conforme Freud expõe:

[...] o medo de fazer uma prova, a tensão por uma tarefa de solução difícil pode ser significativa na irrupção de manifestações sexuais e também na atitude em relação à escola, pois nessas circunstâncias surge frequentemente uma sensação de estímulo que leva a tocar os genitais [...]. O efeito sexualmente excitante de vários afetos nada prazerosos em si, como angustiar-se, apavorar-se, estremecer, mantém-se em grande número de indivíduos também na idade adulta, e provavelmente explica o fato de tantas pessoas buscarem oportunidades para sensações desse tipo, desde que determinadas circunstâncias (o pertencimento a um mundo imaginário, livros, teatro) amorteçam a gravidade da sensação de desprazer.

Em suma, após breve explanação sobre o percurso da sexualidade freudiana, observa-se que o conceito está para além da dimensão biológica; compreende a dimensão psíquica e o modo como o sujeito se relaciona consigo próprio, com o outro e com o mundo. Chauí (1991), rompe com o biológico, ao afirmar que a sexualidade tem uma dimensão afetiva, e concorda com a teoria freudiana acerca da característica polimorfa da sexualidade e da simbolização do desejo.

3 ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SEXUAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), elaboraram a proposta de incluir no currículo escolar a Educação Sexual, como um tema transversal, para iniciar no

Ensino Fundamental. Essa inclusão teve como estofo de ideias, o combate das doenças sexualmente transmissíveis e a redução da gravidez precoce. Contudo, a educação sexual nas escolas encontrou sérias resistências para ascender ao debate, seja porque, defensores contrários, afirmavam ser responsabilidade exclusiva das famílias ou em decorrência da censura no regime militar (ROSENBERG, 1985), entre outros aspectos que empreendem repressão e controle sobre o tema.

Sobre a história da educação sexual no Brasil, menciona-se a legitimação da entrada dessa temática no sistema educacional e de garantia de direitos, a partir de um conjunto de mudanças sociais, com o marco da Constituição Federal de 1988, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, o Programa de Saúde na Escola (PSE), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), e os PCNs, citados anteriormente (UNESCO, 2013), entre outros. Reconhece-se, apesar das restrições, ao longo da história, que a sexualidade não está dissociada do indivíduo; ou seja, acompanha a pessoa e está em todos os lugares, assim como também, na escola.

De lá pra cá, pode-se observar que algumas ações foram realizadas no trato com a educação sexual no campo escolar; no entanto, há dificuldades persistentes com a temática. Como, por exemplo, a centralização da formação docente no viés biológico da sexualidade. Ou ainda, a dificuldade dos professores em desenvolver diálogos sobre sexualidade, bem como a afetividade no contato consigo próprio e com os alunos (FIGUEIRÓ, 2009).

Figueiró (2006) e Gagliotto (2014) defendem uma educação sexual emancipatória, a qual compreende a sexualidade integrada à vida, com todas as suas dimensões, manifestações e interações biológicas, psicológicas, afetivas, sociais, políticas, culturais, etc. A proposta da educação sexual emancipatória, busca desenvolver a autonomia e a capacidade crítica dos sujeitos, acerca do saber do próprio corpo. Além disso, essa concepção de educação objetiva a transformação social do indivíduo, para que ele possa pensar e agir de modo reflexivo-crítico, livre de amarras, tabus, preconceitos e discriminações referentes à sexualidade.

Na contemporaneidade, a escola tem sido um lugar que emancipa? Araújo, Fernandes e Araújo (2021), partem de uma perspectiva crítica de emancipação e interrogam se a educação ainda pode emancipar, uma vez que há em curso o movimento de uma educação neoliberal; que se caracteriza por uma aprendizagem

focada no utilitarismo e por um pedagogismo acrítico. Entre os movimentos de emancipação e retrocesso, há de se interrogar as saídas possíveis em direção a uma educação libertadora, mesmo que haja impasses complexos do modo como opera a lógica neoliberal. Justamente pela denúncia dos sinais de retrocessos, pode-se seguir no interrogante nas e das práticas educacionais em sexualidade.

Veiga-Neto (1999), além de denunciar os perigos do discurso neoliberal, lança uma perspectiva da escola, tanto como mantenedora das práticas de controle, quanto indispensável pela potência de um espaço de resistência. Alerta para a necessária atenção aos novos agenciamentos políticos para a área educacional, quanto propõe um posicionamento ético e crítico, a fim de provocar um exercício de aproximação com uma educação emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os tempos atuais, têm empreendido desafios à sociedade, à escola, à educação, e especificamente ao campo da educação sexual. Faz-se importante pensar quais são as relações entre a escola e a sociedade atual, e o que é possível realizar no campo da sexualidade na educação. E ainda, o que pode a psicanálise contribuir com os laços sociais e com os sujeitos desejantes? Seria possível aproximar a psicanálise de uma concepção emancipatória?

De acordo com Dockhorn e Macedo (2008), a cultura do narcisismo e a sociedade do espetáculo, são marcas do nosso tempo. As subjetividades contemporâneas estabelecem laços sociais efêmeros, acompanhados da aceleração dos modos de produção e de vida. A fim de buscar prazer imediato e preservar a ilusão da felicidade permanente, os indivíduos podem descartar rapidamente o outro, no primeiro sinal de ameaça de sofrimento. Ou, ainda, a fim de acelerar os processos de aprendizagem para fabricar sujeitos úteis à maquinaria neoliberal, mortificam as potências de vida. Essas últimas, estritamente associadas ao conceito de sexualidade debatidas ao longo deste texto.

A psicanálise caminha na contramão da cultura, bem como fez Freud em sua época; isso implica em constantes renovações teóricas e técnicas, que possibilite um movimento de abertura e de um fazer a posteriori. Em outras palavras, uma psicanálise que possa acompanhar as transformações na cultura, bem como, neste caso, também no campo educacional. Os seus conceitos fundamentais, como

“pulsão”, “inconsciente” e “transferência”, continuam atuais para pensar os avanços, retrocessos, alienações e resistências da educação em sexualidade.

Em suma, para além do conceito biológico e higienista da sexualidade, a psicanálise pode trilhar um caminho de ruptura com a cultura do narcisismo e do espetáculo. Nas intersubjetividades, a sexualidade pode ser refletida em termos de envolvimento afetivo e investimento libidinal no Eu e no outro, não somente no Eu; isto é, que as singularidades sejam respeitadas. Uma educação, como proposta, que abra espaço para a escuta, com a possibilidade de reconhecer o desejo e as diferenças dos sujeitos. Ainda, que o próprio sujeito possa reconhecer-se como ser desejante e implicado em seus processos de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, J. Nascimento da sexualidade humana. In: FREUD, S. **Sexualidade**: três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Centro de Estudos Psicanalíticos de Porto Alegre; tradução Carlos Pereira Thompson Flores. – Porto Alegre: Evangraf, 2016. p. 115-124.

ARAÚJO, A. F.; FERNANDES, J. P. R. de M.; ARAÚJO, J. M. de. **A educação na contemporaneidade**: entre a emancipação e o retrocesso. Revista Brasileira de Educação, v. 26, 2021.

ASSOUN, P. L. **Metapsicologia freudiana**. Uma introdução. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.

CHAUÍ, M. **Repressão sexual**: essa nossa (des)conhecida. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DOCKHORN, C. N. B. F.; MACEDO, M. **A complexidade dos tempos atuais**: reflexões psicanalíticas. Revista Argumento Psicologia, v. 54, n. 26, p. 217-224, 2008. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/Psicologiaargumento/2008/vol26/no54/4.pdf>. Acesso em: 29/06/2021

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de Educadores Sexuais**: adiar não é mais possível. – Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: Eduel, 2006.

_____. Sexualidade e afetividade: implicações no processo de formação do educando. In **Educação sexual**: em busca de mudanças, p. 187, 2009.

FREUD, S. [1895]. **Estudos sobre a histeria (1893-1895)** em coautoria com Josef Breuer. Obras completas, volume 2. Tradução Laura Barreto; revisão da tradução Paulo César de Souza – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

_____. [1905]. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“o caso Dora”) e outros textos**. Obras completas, volume 6. Tradução Paulo César de Souza – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

GAGLIOTTO, G. M. **A Educação Sexual na Escola e a Pedagogia da Infância: Matrizes Institucionais, Disposições Culturais, Potencialidades e Perspectivas Emancipatórias**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

LAZZARINI, E. R.; VIANA, T. de C. O corpo em psicanálise. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 241-249, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/bVjD4hvChNCWssn8jbd5pSM/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun 2021.

MELO, J. R.; ALMEIDA, M. T. F. O surgimento da psicanálise: uma escuta do sintoma e da histeria. **Psicologia em Ênfase**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 96-106, nov. 2020. Disponível em: <http://ojs.unialfa.com.br/index.php/psicologiaemenfase/article/view/87>. Acesso em: 14 jun 2021.

ROSENBERG, F. A educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**. N. 53, p. 11-19, mai. 1985. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1372/1373>. Acesso em: 16 jun 2021.

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro**: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília, 2013.

VEIGA-NETO, A. **Educação e governamentalidade neoliberal**: novos dispositivos, novas subjetividades, 1999. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm>. Acesso em: 27/05/2021



Capítulo 5
EDUCAÇÃO HÍBRIDA:
FLEXIBILIZAÇÃO DA CONVIVÊNCIA
EM SALA DE AULA
Carla Sarlo Carneiro Chrysóstomo

EDUCAÇÃO HÍBRIDA: FLEXIBILIZAÇÃO DA CONVIVÊNCIA EM SALA DE AULA

Carla Sarlo Carneiro Chrysóstomo

Mestre em Educação Superior UNINI PUERTO RICO, ISEPAM e e-mail:

carlasarlo@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo verificar a importância da educação híbrida no processo de ensino aprendizagem contemporânea, para aprendizagem autônoma; através de questionário virtual. O objeto de estudo práticas pedagógicas. O tema ensino híbrido. O público alvo são alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Os Objetivos Específicos são: Apresentar a importância do ensino híbrido nos Cursos de Formação de Professores; Conceituar educação híbrida; Elencar as modalidades da Educação Híbrida; Citar as vantagens do ensino híbrido, diante do papel do professor e do aluno. O problema de pesquisa envolve o porquê dos alunos do Curso de Pedagogia resistirem tanto ao ensino híbrido. A metodologia caracteriza-se como bibliográfica, por pesquisar em fontes teóricas, quali-quantitativa, exploratória e explicativa, pelo fato de buscar a construção de um conhecimento novo, coletar informações a partir de materiais de caráter científico, de interpretar a natureza subjetiva do fenômeno ensino híbrido, por utilizar como instrumento da coleta de dados questionário virtual no *google forms*, com questões objetivas e claras, aplicado, em 2020, a 66 alunos do 5º, 6º e 7º períodos, do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM) no município de Campos dos Goytacazes/RJ/Brasil. O aporte teórico utiliza autores como: Sabbag (2018), Moran (2015), Bacich e Moran (2018), Silva (2019), Coscarelli e Ribeiro (2011), Libâneo (2010), Pimenta (2011), dentre outros.

Palavras-chave: Ensino Híbrido. Práticas Pedagógicas. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

No contexto atual, formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio das escolas, dos educadores e de toda a sociedade civil, tendo em vista a inserção da tecnologia cada vez mais frequente no cotidiano.

O objetivo desta pesquisa é verificar a importância da educação híbrida no processo de ensino aprendizagem contemporânea, para aprendizagem autônoma; através de questionário virtual. Tem como objeto de estudo práticas pedagógicas e o

tema ensino híbrido. O público alvo são alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 13) afirmam que “formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação”. O ensino na Sociedade da Informação não pode se esquivar dos avanços tecnológicos que assolam o cotidiano. Portanto, faz-se necessário o estudo desse tema.

Os Objetivos Específicos são: Apresentar a importância do ensino híbrido nos Cursos de Formação de Professores; Conceituar educação híbrida; Elencar as modalidades da Educação Híbrida; Citar as vantagens do ensino híbrido, diante do papel do professor e do aluno.

Tem como problema o questionamento: Por que os alunos do Curso de Pedagogia resistem tanto ao ensino híbrido? As hipóteses estão organizadas nas seguintes premissas: Ensino engessado nos modelos prontos e determinados pelo professor; Não aceitação da tecnologia como ferramenta pedagógica.

Esse trabalho bibliográfico, por pesquisar em fontes teóricas, caracteriza-se como quali-quantitativo, exploratório e explicativo, pelo fato de buscar a construção de um conhecimento novo, coletar informações a partir de materiais de caráter científico, de interpretar a natureza subjetiva do fenômeno ensino híbrido, por utilizar como instrumento da coleta de dados questionário virtual no *google forms*, com questões objetivas e claras, aplicado, em 2020, a 66 alunos do 5º, 6º e 7º períodos, do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM) no município de Campos dos Goytacazes/RJ/Brasil. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 114) “[...] cada ciência, em particular, focaliza sua atenção sobre determinados aspectos, delimitados por parâmetros, estudando os fenômenos mais importantes neles contidos, ou seja, explorando uma amplitude limitada de coisas, [...]”.

2 O ENSINO HÍBRIDO NO CURSO DE PEDAGOGIA E SUAS IMPLICAÇÕES

Colégio Rio Branco (2020) destaca que as revoluções tecnológicas que surgiram no século XXI transformaram a comunicação e as formas de acesso a conteúdo e informações fazendo a escola deixar de ser transmissora de conteúdo. Dessa forma, “Diante das consideráveis mudanças no processo de ensino-

aprendizagem, nós educadores buscamos estratégias de ensino focadas na integração do saber e nas práticas pedagógicas desenvolvidas na perspectiva interdisciplinar” (COLÉGIO RIO BRANCO, 2020, p. 100). Diante desse universo, a escola busca eixos interdisciplinares e integradores através de projetos.

Sabbag (2018) explica que a escola não traz boas recordações quando avalia a sua própria aprendizagem. Portanto,

A aprendizagem limitada na escola fez com que organizações de todo tipo invistam há décadas em “treinamento e desenvolvimento”. Diante desse fracasso, estranho que muitas organizações adotaram o paradigma das escolas ao criar setores dedicados a “universidade corporativa” (SABBAG, 2018, p. 149).

O referido autor destaca a necessidade de rever a educação que limita o desenvolvimento do aluno ressignificando práticas pedagógicas através do uso consciente da tecnologia.

Coscarelli e Ribeiro (2011) anunciam que o mundo contemporâneo trouxe desafios para a formação de cidadãos. Dessa forma,

Formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação. Em plena Era do Conhecimento, na qual inclusão digital e Sociedade da Informação são termos cada vez mais frequentes, o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano (COSCARRELLI e RIBEIRO, 2011, p. 13).

As referidas autoras confirmam que a sociedade da informação no contexto atual desafia escolas, educadores e toda a sociedade civil com a exclusão digital ou o analfabetismo digital.

Silva (2019) reitera que a rotina escolar desencanta em um paradigma educacional alicerçado em um ensino uniforme, linear, monolítico, rígido, padronizado, desinteressante, mecânico e opaco. Assim,

A educação com essa rotina entediante vai perdendo seu encanto, seu poder de nos fazer mais humanos, civilizados. Na verdade, o sistema educacional tem sido um lugar de produzir excluídos, pessoas que vão perdendo sua autoestima e sua crença na capacidade de aprender, ou seja, a escola em vez de ensinar a aprender tem feito o contrário, ensina a aprender a não aprender. [...] (SILVA, 2019, p. 29).

O autor citado acima apresenta a urgência da escola se aproximar dos alunos através de práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades sem se limitar a cópia, repetição e memorização, afastando descobertas e inovações.

Libâneo (2010) afirma que o Curso de Pedagogia precisa formar um profissional preparado para atuar em vários campos educativos para atender as demandas socioeducativas contemporâneas. Portanto,

O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *strictu senso*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socio-educativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, nos serviços para a terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na requalificação profissional etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 38-39).

O referido autor explica que é necessário distinguir o pedagogo *stricto sensu* (amplo leque de prática educativa) do pedagogo *lato sensu*, em seu trabalho docente na sala de aula. Isso implica em um movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores.

Pimenta (2011) explica que tudo o que é histórico é mutável. E que durante a ditadura militar a educação sofreu impacto de discursos mais políticos do que técnicos em busca da criação de assembleias, reuniões e movimentos participativos. A Pedagogia é mais ampla do que a docência, pois a educação ocorre em instâncias que vão além da sala de aula. Não existe suporte teórico e conceitual que justifique a ideia de docência ampliada, descaracterizando a Pedagogia como campo teórico-investigativo, identificando-a com uma licenciatura.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) enfatizam que o papel ativo do professor no Modelo Híbrido é de *design* de caminhos, de atividades individuais e grupais,

tornando-se um gestor e orientador de trajetórias coletivas e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora.

Vasconcellos (2019) apresenta a questão curricular em sua dimensão estrutural buscando uma forma em que a escola cumpra a sua função social de efetivar a aprendizagem crítica. Por isso,

[...] Os professores estão sendo constantemente confrontados com estas realidades, seja através de programas governamentais, publicações (livros e revistas que abordam a temática), programas de capacitação de mantenedoras, e até mesmo através dos livros didáticos que procuram se adaptar às novas tendências. É preciso, pois, uma reaproximação entre a reflexão e a prática, a fim de propiciar uma formação crítica do professor também neste campo (VASCONCELLOS, 2019, p. 193).

O autor supracitado destaca a necessidade de uma prática significativa concreta que atenda a diversidade com novas propostas de ensino levando-se em conta o currículo oculto, enfatizando conteúdos procedimentais e atitudinais no desenvolver de habilidades e competências.

Sabbag (2018) afirma que é na escola que consolida-se convenções sociais da fala e da escrita, aprende-se matemática, lógica, a gostar de ler se a leitura for assimilada, disciplina de estudo, de organização e convívio social, raciocínio probabilístico e científico, compreendendo variados contextos. Com a Revolução Tecnológica no século XX surgem novas necessidades. Portanto, o referido autor explica que na Sociedade do Conhecimento há diversos processos envolvidos vivenciando o desafio de promover a aprendizagem permanente de todos, inclusive no ambiente de trabalho, assegurando maior empregabilidade para pessoas que detêm não só o saber fazer (*know how*) como o saber porquê (*know why*) e o saber com quem (*know whom*), desenvolvendo múltiplas competências. Dessa forma, o contexto do trabalho educacional não envolve só os envolvidos, considera a sala de aula e a tecnologia embutida.

Silva (2019) corrobora acrescentando que os alunos em seu processo de aprendizagem diferenciam-se em ritmos e formas singulares em seus percursos educacionais. Dessa forma,

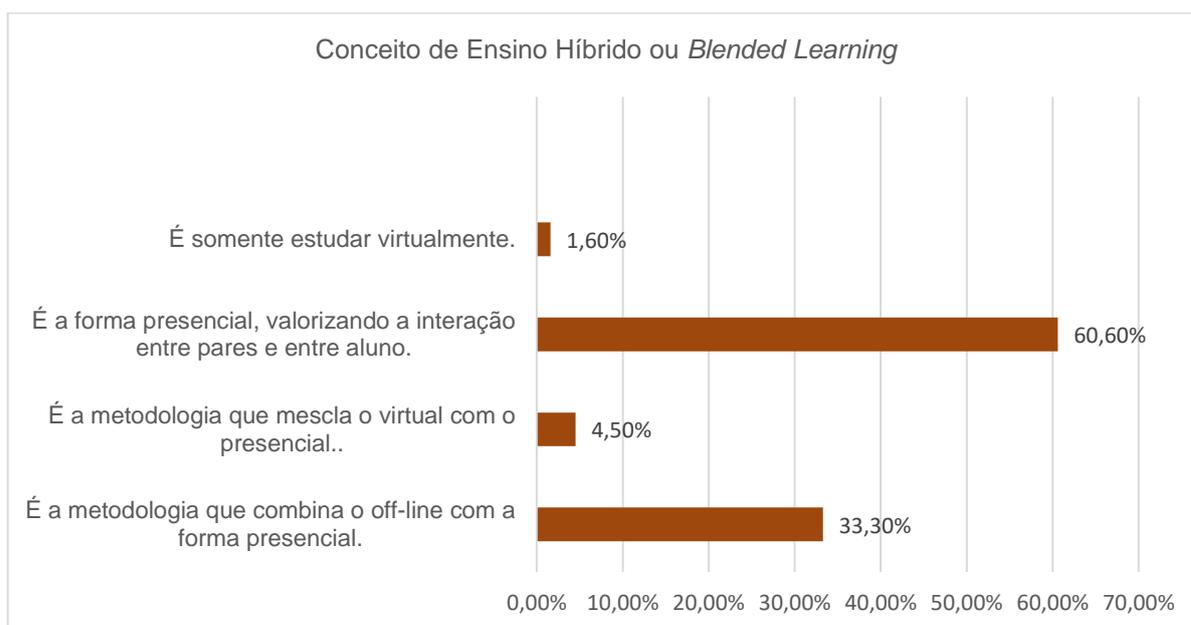
A diversidade de aprendizagem dá-se pela condição histórica dos educandos. As suas realidades de vida influenciam suas relações com o mundo, suas maneiras de interpretar a vida, de construir seus desejos, suas expectativas, suas formas de aprender. Como sujeitos históricos os aprendentes possuem caminhos de aprendizagem diferenciados, que se tornam objeto de investigação do professor e da escola para adequar o trabalho pedagógico e as estruturas escolares às suas singularidades [...] (SILVA, 2019, p. 36).

O autor supracitado ressalta a necessidade de uma pedagogia diferenciada que dialoga com a diversidade, flexibilizando ação pedagógica em função dos vários sujeitos históricos possibilitando aprendizagens desafiadoras, formação de sujeitos críticos e participativos, mediando e regulando estratégias didáticas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi realizada uma pesquisa de campo no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), no município de Campos dos Goytacazes/RJ/Brasil, em 2020; através de questionários virtuais pelo *google forms*, aplicados a 66 alunos, contendo cinco perguntas objetivas, como disposto abaixo:

Gráfico I



Fonte: Autora

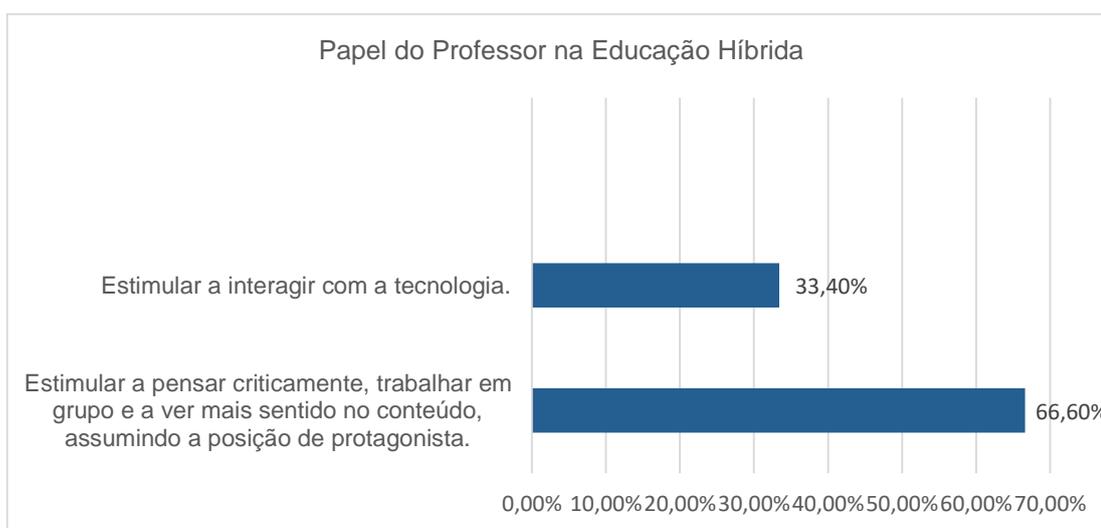
De acordo com o gráfico acima, dentre 66 alunos entrevistados 22 alunos conceituam o Ensino Híbrido ou *Blended learning* como metodologia que combina o off-line com a forma presencial; 40 alunos disseram que é a forma presencial, valorizando a interação entre pares e entre alunos; 3 alunos afirmam que é a metodologia que mescla o virtual com o presencial e 1 aluno que é somente estudar virtualmente.

Moran (2015) explica que nesse modelo de educação ocorrem várias misturas de saberes e valores integrados as várias áreas de conhecimento com desafios,

atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. O mesmo acrescenta que o professor pode ensinar por problemas e projetos num modelo disciplinar e em modelos sem disciplinas, de forma mais aberta, participativa, processual e roteirizada, com preparação prévia, flexibilidade, com ênfase no acompanhamento do ritmo de cada aluno e seu desenvolvimento em atividades grupais. Dentro do modelo disciplinar existe a concentração em ambientes virtuais com atividades mais criativas e supervisionadas, como aula invertida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) preconiza como uma das finalidades da Educação Superior o aperfeiçoamento cultural e profissional integrando conhecimentos adquiridos em cada geração, incentivando o trabalho de pesquisa e investigação científica, com foco no desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Gráfico II



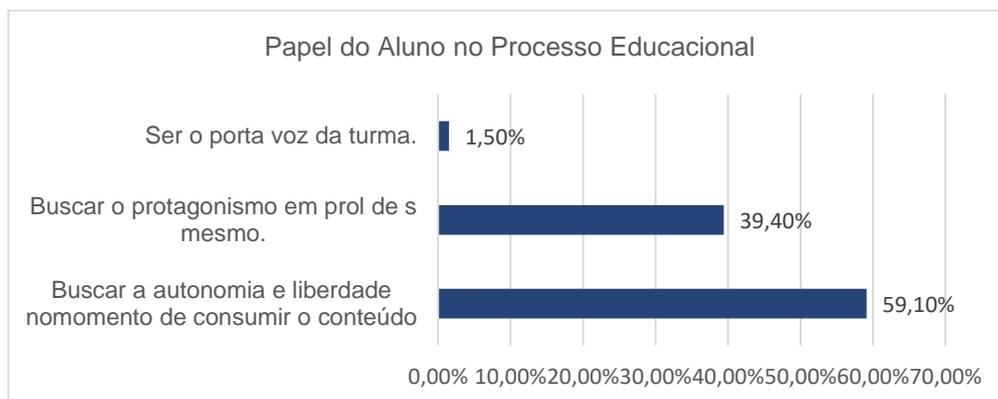
Fonte: Autora

O respectivo gráfico apresenta que dentre 66 alunos entrevistados, 44 alunos responderam que o papel do professor na Educação Híbrida é de estimular a pensar criticamente, trabalhar em grupo e a ver mais sentido no conteúdo, assumindo a posição de protagonista e 22 alunos afirmaram que o professor deve estimular a interagir com a tecnologia.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) destacam que esse modelo de educação estimula a auto avaliação docente e discente na organização e no direcionamento do processo de ensino e aprendizagem, que deve ocorrer de forma colaborativa com foco

no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento a partir das interações grupais, valorizando a construção da autonomia do aluno para o uso integrado das tecnologias digitais.

Gráfico III

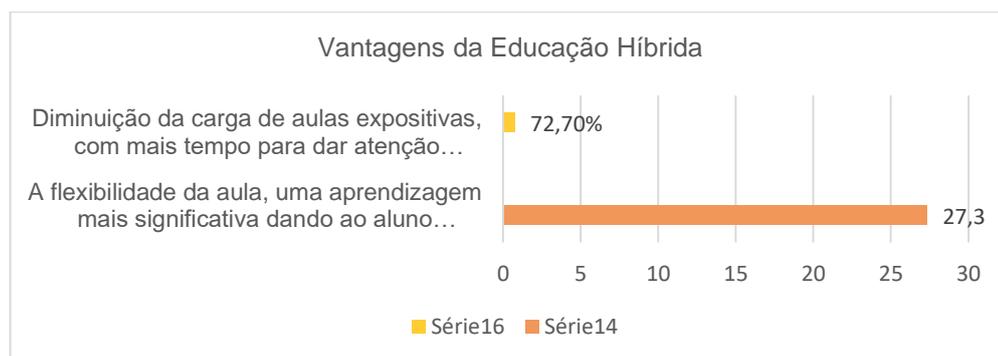


Fonte: Autora

O gráfico acima demonstra que dentre 66 alunos entrevistados, 39 responderam que o papel do aluno no processo educacional deve ser o de buscar a autonomia e liberdade no momento de consumir o conteúdo; 26 afirmaram que deve buscar o protagonismo em prol de si mesmo e 1 aluno disse que deve ser o porta voz da turma.

Moran (2015) enfatiza que o processo educacional é muito complexo tendo em vista que o maior desafio docente é se transformar em pessoa mais sensível, humana, afetiva e realizada vivendo na contramão de visões egoístas, materialistas e deslumbradas com aparências acompanhando-o nas decisões de aprendizagem e visão de futuro. O aluno precisa entender que a aprendizagem está ligada à histórias de vida em seus variados contextos e expectativas, onde currículo e aprendizagem são narrativas que se constroem nesse percurso.

Gráfico IV



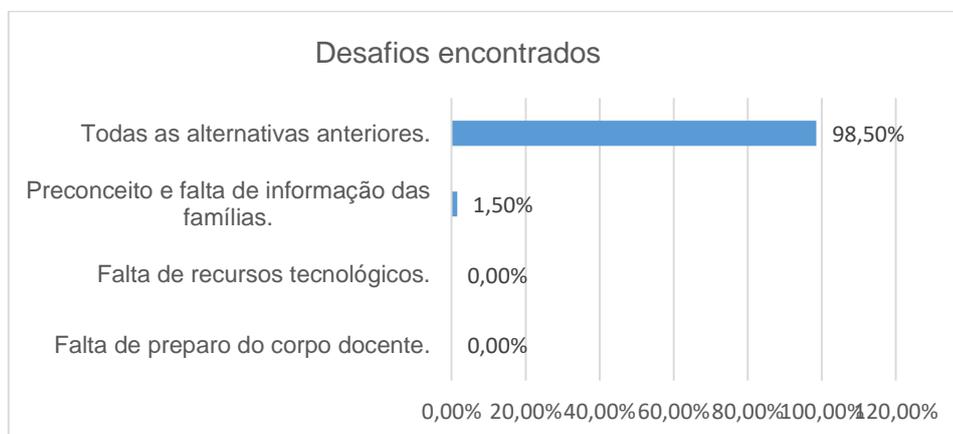
Fonte: Autora

O referido gráfico aborda o questionamento em torno das vantagens da Educação Híbrida, tendo em vista que dentre 66 alunos, 48 disseram que é válido pela diminuição da carga de aulas expositivas, com mais tempo para dar atenção personalizada às necessidades dos estudantes e acompanhar de maneira mais próxima a evolução deles e 18 alunos afirmaram que é vantajoso por ocorrer flexibilidade da aula, uma aprendizagem mais significativa dando ao aluno liberdade e autonomia para atuar como protagonista no processo de aprendizagem.

Bacich e Moran (2018) discorrem que “as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”.

Segundo Júnior e Castilho (2016) o Ensino Híbrido é o emprego de metodologias do ensino presencial, unificados aos métodos de ensino *online*, no desenvolvimento diário do processo de ensino e aprendizagem.

Gráfico V



Fonte: Autora

O gráfico supracitado aborda desafios encontrados na Modalidade Híbrida, dentre 66 alunos entrevistados, 1 aluno respondeu como desafio o “preconceito e falta de informação das famílias”; ninguém escolheu as alternativas “falta de recursos tecnológicos” e “falta de preparo do corpo docente”, porém, 65 alunos marcaram “Todas as alternativas anteriores” como desafios nessa modalidade.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) destacam que o professor precisa oferecer em sua prática pedagógica ferramentas necessárias à realização de

atividades fora da sala de aula, por meio das tecnologias em ambientes virtuais em busca de uma formação discente crítica, reflexiva, autônoma do aluno como protagonista do seu aprendizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As revoluções tecnológicas que ocorreram no início do século XXI trouxeram desafios aos docentes e discentes apresentando a escola como um organismo vivo que precisa evoluir e se desenvolver. Verificou-se que métodos que produziram sucesso no passado podem não ter serventia na atualidade fazendo os profissionais da educação ressignificar práticas pedagógicas que confrontam-se com o grande desafio da Era do Conhecimento que é a Inclusão Digital, afrontando a permanência dos alunos nos bancos escolares.

Preparar cidadãos para construir conhecimento de modo crítico e reflexivo com autonomia é um grande desafio frente ao uso consciente das tecnologias enquanto ferramentas educacionais. Mudar a educação com Metodologias Ativas através do Modelo Híbrido aproxima práticas escolares das práticas sociais fazendo com que os projetos interdisciplinares atendam de fato às necessidades dos alunos, conduzindo-os a investigar, julgar, argumentar e a solucionar problemas de forma participativa, consciente e solidária. Os educadores precisam buscar estratégias de ensino focadas na integração do saber e nas práticas pedagógicas interdisciplinares tendo a tecnologia como eixo integrador, rompendo com práticas obsoletas, descortinando as inúmeras possibilidades de projetos aplicáveis, ampliando o conhecimento científico e abarcando estratégias e ferramentas pedagógicas ativas.

Observou-se a necessidade de ampliar o debate e a disseminação das pesquisas que envolvem essa temática desconstruindo preconceitos e ideias pré concebidas que impedem a compreensão e a aplicação das Metodologias Ativas e Do Modelo Híbrido contemplando uma educação que extrapola o muro da escola, integrando múltiplas áreas, além de fortalecer variadas culturas.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.). **Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso. 2015.

BACICH e MORAN, Lilian e José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

COLÉGIO RIO BRANCO (org.). **Implantação de inovações curriculares na escola**: a sala de aula ressignificada. São Paulo: Editora Cla Cultural, 2020.

COSCARELLI E RIBEIRO, Carla Viana e Ana Elisa (orgs.). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª edição. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

JUNIOR E CASTILHOJÚNIOR, E. R.; CASTILHO, N. M. de C. **Uma experiência pedagógica em ação**: aprofundando o conceito e inovando a prática pedagógica através do ensino híbrido. SIED: EnPED - Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2016. Disponível em: <http://www.siedenped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1295/57> Acesso em: 03 jan. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5º Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas, 2015. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf00

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SABBAG, Paulo Yazigi. **Organização, Conhecimento e Educação**. Coleção Zagaz. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação formativa**: pressupostos teóricos e práticos. 5ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula, 16ª edição. Ed. revisada e ampliada. São Paulo: Cortez, 2019.



Capítulo 6

**PIBID: O COTIDIANO FORMATIVO EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

Míria Helen Ferreira de Souza

Ticiania Cristina Fernandes Diógenes

Antonia Beatriz Medeiros da Silva

Joriele Nayara Dantas Silva

PIBID: O COTIDIANO FORMATIVO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Míria Helen Ferreira de Souza

Professora mestra do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Ticiania Cristina Fernandes Diógenes

Graduanda do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação/FE na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN e Mestre em Ciência da Computação pela UERN.

Antonia Beatriz Medeiros da Silva

Graduanda do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação/FE na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN.

Joriele Nayara Dantas Silva

Graduanda do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação/FE na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN.

Resumo: O presente estudo é um relato de experiências das vivências formativas de discentes, partícipes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, em tempos da pandemia da COVID-19. Nesses termos, a corrente pesquisa tem abordagem qualitativa e foi realizada com base em autores como Silva et al. (2015) e Mourad et al. (2021). O objetivo é socializar experiências frente à participação no Programa referido, no que concerne a aquisição de aprendizagens significativas, por meio de estudos que debatem temáticas afeitas ao Programa, como a Política Nacional de Educação - PNA, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a elaboração de planos de aula e a sua aplicação e desdobramentos na sala de aula da escola parceira. É de suma importância ressaltar a relevância de programas formativos aos licenciandos, haja vista que nesse tempo de pandemia as ações ocorridas de modo remoto desencadearam desafios e possibilidades à formação inicial docente. Portanto considera-se que a participação no PIBID é rica em metodologias que engrandecem a formação inicial em um contexto totalmente inesperado, no qual as práticas necessitam de uma constante reinvenção e adaptação para que se obtenha o êxito.

Palavras-Chave: PIBID. Formação Inicial. Aprendizagem.

Abstract: The present study is an experience report of the formative experiences of students, participants of the Institutional Program of Scholarship Initiation to Teaching - PIBID, of the Pedagogy course, of the State Universidade do Rio Grande do Norte - UERN, in times of the COVID-19 pandemic. In these terms, the current research has a qualitative approach and was conducted based on authors such as Silva et al. (2015) and Mourad et al. (2021). The goal is to socialize experiences regarding the participation in the Program, with regard to the acquisition of significant learning, through studies that discuss issues related to the Program, such as the National Education Policy - PNA, the Common National Curriculum Base - BNCC, the development of lesson plans and their application and developments in the classroom of the partner school. It is of paramount importance to emphasize the relevance of training programs for undergraduates, given that in this time of pandemic, the actions that occurred remotely triggered challenges and possibilities for initial teacher training. Therefore, it is considered that participation in the PIBID is rich in methodologies that enhance initial training in a totally unexpected context, in which practices need constant reinvention and adaptation in order to be successful.

Keywords: PIBID. Initial Training. Learning.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID foi criado após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, sendo um programa formativo vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), esse programa proporciona aos graduandos de cursos de licenciatura ter experiências no ambiente escolar com a supervisão de professores coordenadores da universidade e da escola colaboradora (PENIAGO *et al*, 2018).

O presente estudo foi elaborado a partir de uma revisão bibliográfica e de abordagem qualitativa, objetivando-se socializar experiências frente à participação no Programa referido, no que concerne a aquisição de aprendizagens significativas, por meio de estudos que debatem temáticas afeitas ao Programa, objetivando-se socializar experiências vividas pelas autoras desse artigo e discentes no Pibid de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, no ano de 2021 em meio à pandemia da COVID - 19⁷ que orienta e tendencia a limitar as pessoas

⁷ Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em 11 de dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo

reclusas em suas residências, a fim de que as mesmas se protejam do vírus SARS-CoV-2⁵ e ao mesmo não sejam transmissoras desse.

Diante desse contexto, sabe-se que tal vírus as deixam reclusas fisicamente, mas não reclusas em seu saber ou em seu reinventar-se para que vivam a vida pessoal e profissional de outras maneiras. Diante disso, é que o PIBID como tantos outros programas educacionais formativos reinventou-se para que a formação de iniciação à docência não parasse em suas contribuições formativas Silva et al. (2015) e Mourad et al. (2021).

Para tanto, as discentes do PIBID de Pedagogia do subprojeto alfabetização buscam trazer relatos de experiências formativas e de atuação docente atreladas às aprendizagens significativas em meio às vivências nesse tempo atípico de formação inicial e atuação docente.

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID

O PIBID é um programa de iniciação à docência, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, órgão federal vinculado ao Ministério da Educação - MEC. O PIBID tem por finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, Decreto 7.219/10, art. 1º).

A Lei 12.796/13 alterou a lei 9394/96 estabelecendo diretrizes sobre a formação dos profissionais de educação, no entanto no Art. 62 da LDB no parágrafo 5º dispõe:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 1996, Art. 62. §5º).

Não obstante, sabe-se que o funcionamento do programa supracitado dar-se através da parceria de duas instituições de ensino: uma Instituição de Ensino Superior - IES e uma instituição básica escolar de ensino, visto que essa parceria só torna-se possível mediante aprovação de um projeto de prática pedagógica de iniciação à

coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa (BRASIL, 2020).

docência enviado e aprovado pela Capes. A portaria nº 259 de 17 de dezembro de 2019, em seu artigo 4º dispõe os objetivos do PIBID:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2019, art. 4º).

Após o subprojeto do PIBID ser aprovado pela Capes, a IES faz uma seleção com os possíveis estudantes de licenciatura, a fim de que os mesmos ao serem contemplados como celetistas possam atuarem como bolsistas ou voluntários na iniciação à docência. Para que o PIBID seja realmente implementado é necessário que se tenha um professor coordenador institucional vinculado à IES que poderá também, se necessário, atuar como coordenador de área, haja vista que ainda se faz necessário que se tenha um professor supervisor vinculado à instituição escolar de ensino como preceptor em sala de aula dos licenciandos, visando auxiliá-los no aprimoramento de suas práticas docente e composição de seu processo formativo (KULITZ, 2014).

O papel exercido pelos graduandos bolsistas e voluntários com auxílio dos professores coordenadores na IES e da escola é realizar atividades na escola com os alunos da séries iniciais objetivando a inserção desses bolsistas no ambiente escolar, favorecendo ao aluno licenciando está inserido no contexto escolar, dando a ele a possibilidade de vivenciar experiências tanto formativas, como de iniciação à docência, proporcionando ao graduando a quebra da dicotomia entre a teoria e a prática, bem como a interatividade, trabalhos em grupos e aprendizagens junto aos coordenadores do programa e a equipe escolar da instituição parceira (TORRES *et al.*, 2020).

Em síntese, a oportunidade formativa descrita permite ainda que o licenciando amadureça cada vez mais a sua atuação e prática docente, conduzindo-o para que torne-se cada vez mais reflexivo durante o seu processo formativo, problematizando e discutindo perenemente acerca de suas vivências no âmbito escolar. De fato, em decorrência disso instigam-se novas descobertas, resultando ao graduando novos prismas, aspectos e construções às percepções sobre o seu contínuo processo formativo (GALIAZZI, 2003).

PIBID – SUBPROJETO ALFABETIZAÇÃO

O subprojeto Alfabetização se faz presente nos cursos de Pedagogia nos campus da UERN nos municípios de Mossoró, Assu, Patu e Pau dos Ferros, desenvolvendo atividades nas escolas desses municípios, como também no município de Messias Targino. O corpo discente voluntário é composto por vinte e quatro discentes, distribuídos em quatro núcleos, nos quais cada um conta com seis discentes para o exercício do PIBID.

Nesta versão do subprojeto (no campus central) conta-se com a presença de dois professores coordenadores da instituição universitária, sendo um bolsista e um voluntário respectivamente: Míria Helen Ferreira de Souza e Marcelo Bezerra de Moraes e as professoras bolsistas que atuam nas escolas como professoras alfabetizadoras: Maria Leni Mendes Ricarte e Francisca Geise Varela Costa.

O escopo da proposta inicial do PIBID sugere que a execução do programa seja realizada para o Ensino Presencial, porém com a necessidade de distanciamento social causada pela pandemia do COVID-19 houve a necessidade de se reinventar e adaptar o modelo para o Ensino Remoto (ER), continuando com as mesmas atividades encontradas no formato original, tais como: discussões e estudos dos documentos oficiais da Educação, bem como os planejamentos e reuniões dos pibidianos com as professoras das escolas.

A premissa acima torna-se possível através do uso de plataformas digitais, nas quais os subgrupos de licenciandos de cada escola e turno encontram-se para planejar e ministrar suas aulas com o auxílio de seu professor bolsista da escola, bem como todas as quintas-feiras, todo o grupo do subprojeto é partícipe do encontro formativo, realizando discussões acerca de nossa formação humana, docente e cidadã.

Assim, dentre os objetivos propostos pelo subprojeto, pode-se destacar o aperfeiçoamento da formação de professores e melhoria da qualidade da Educação Básica, contribuições durante o processo formativo dos licenciandos, erradicar o analfabetismo na infância e favorecer o ensino e aprendizagem da literacia e numeracia. A proposta metodológica do subprojeto se alinha as evidências científicas e segue os princípios estabelecidos no Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 Política Nacional de Alfabetização/PNA, que em seu Art. 2º:

- I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;
- II - analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever;
- III - analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto;
- IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;
- V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;
- VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;
- VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;
- VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;
- IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização;
- X - numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; e
- XI - educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino. (BRASIL, 2019, art. 2º)

Para tanto, o programa também se compromete a realizar estudos da Base Nacional Comum Curricular/BNCC e nos documentos curriculares do Estado do Rio Grande do Norte.

O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PEDAGOGIA

O PIBID colabora de maneira relevante e marcante na formação dos graduandos dos cursos de licenciatura, especificamente dos licenciandos do curso de pedagogia. Nele é possível quebrar a dicotomia entre a teoria e a prática à medida em

que os graduandos vão praticando os estudos sobre planejamento, conhecendo suas práticas docentes e se descobrindo enquanto professores em formação, mediante o exercício de sua criatividade, postura, ações e interatividade no âmbito escolar. Uma vez que saem da experiência teórico-técnica e efetivam experiências concretas.

Conseqüentemente, assume-se que o PIBID pedagogia é um bom investimento no futuro não só profissional, mas também para a erradicação do analfabetismo no Brasil, pois busca cooperar substancialmente à qualidade da formação docente e educação brasileira. Além disso, há um aumento significativo na experiência do professor de formação inicial, fazendo com que ele reflita melhor sobre suas atitudes no âmbito escolar, como também possa se aprofundar e acumular mais conhecimentos com o objetivo de ter uma prática docente mais otimizada.

Diante disso, destaca-se que o PIBID em Pedagogia corrobora com uma participação ativa na escola, auxiliando os educandos no processo de leitura e escrita, havendo uma atuação efetiva dos licenciandos no que concerne aos estudos teóricos, planejamento, criação e idealização de recursos lúdicos e pedagógicos, sejam eles digitais ou artísticos pedagógicos.

Destarte, ressalta-se a relevância dessa unicidade entre a teoria e a prática, haja vista essa ser um importante diferencial formativo na capacitação docente, competindo em ser uma excelente ferramenta para uma formação de qualidade, por justamente trazer um estudo mais preciso e uma maior profundidade às discussões e práticas dos temas referentes à educação (CRUZ *et al.*, 2016).

O ENSINO REMOTO (ER) E AS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A pandemia da COVID-19 desnordeou toda a população mundial e por ser uma doença de alta transmissão houve a necessidade de distanciamento social e quarentenas, com isso de acordo com o índice de infecções e mortes causadas por essa doença foi instituído por Estados e Municípios a suspensão de atividades presenciais, principalmente na área da educação. O Ministério da Educação (MEC), em 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, instituiu a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse esta pandemia (BRASIL, 2020).

No entanto, com a liberação dessa nova possibilidade de ensino, as escolas e universidades tiveram que se reinventar em busca de estratégias para dar continuidade às aulas no formato remoto, mas a regulamentação das diretrizes para as escolas sobre a reorganização do calendário escolar para cumprimento de carga horária só foi instituída pelo parecer nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovado em 28 de abril de 2020, com a colaboração do MEC. (BRASIL, 2020).

Mediante esse contexto de distanciamento social, surge esse formato no processo de ensino - aprendizagem. Ele é executado tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior através do uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Para tanto, utiliza-se de aplicativos de comunicação rápida; plataformas para apresentação de mídias digitais, bem como de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) para a execução de aulas, tanto remotas (no modo online em tempo real) e ditas síncronas, como as aulas ditas assíncronas, nas quais utilizam de atividades (em modo offline), trazendo ao educando propostas de atividades para serem realizadas em sua residência e fora do horário da aula em modo online (BERTOLINI et al., 2020).

O auxílio tecnológico descrito acima é indispensável para que realmente ocorra a aprendizagem aos alunos. Objetiva-se que os educadores busquem lançar mão de uma proposta metodológica que venha a, de fato, contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, onde viabilize aulas interativas, que o aluno consiga participar com os recursos que dispõem em casa, e isso inclui por parte do professor, a necessidade de avaliar e planejar atividades adaptadas às necessidades dos alunos em diferentes situações de modo a adaptar as aulas de acordo com a realidade da turma. Por conseguinte, alcançar os alunos em seus diferentes contextos e além disto, garantir a permanência desses alunos na instituição de ensino. Para tanto, utiliza-se de metodologias ativas presentes no ER que respaldam um suporte à configuração e formato a esse ensino, dentre elas cita-se no presente estudo as seguintes metodologias: a sala de aula invertida; a gamificação e o ensino híbrido (ARAÚJO et al.; 2020); (MORAN, 2015).

Isto posto, o ER tem sido uma proposta emergencial, a fim de dar continuidade à formação dos estudantes do Ensino Fundamental, Médio e Superior, haja vista que não somente traz a possibilidade de continuidade de ensino-aprendizagem, pois em contrapartida não se pode deixar de apontar os desafios infusos a ele, tais como: a limitação no acesso aos recursos tecnológicos; o aumento de carga horária; perda de

comunicação e interação durante as aulas; possível pressão e instabilidade emocional, dentre outros como dificuldades de concentração e de aprendizado com este novo formato. Assim sendo, para que as aulas remotas sejam munidas de um ensino mais atrativo, necessário se faz a reinvenção de professores e de licenciandos, a fim de que propunham aulas online mais dinâmicas, especialmente pautadas em metodologias ativas (APPENZELLER *et al.*, 2020).

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DAS AUTORAS: O COTIDIANO FORMATIVO EM TEMPOS DE PANDEMIA

A fim de se realizar os relatos de experiências durante o período do Ensino Remoto, buscou-se expor e descrever tanto os recursos, como os procedimentos, atividades e aprendizados vivenciados com o auxílio das plataformas e mídias digitais, visto que tais relatos expostos dessa maneira resultam no propósito de evidenciar as relações entre a teoria e a prática, bem como em relatar a realidade observada junto a base teórica utilizada nos estudos.

Na observação direta, percebe-se que necessário se faz realizar a análise de materiais utilizados, a fim de que haja a identificação e interpretação dos fatos durante a observação dos processos de Ensino Remoto, auxiliando a compreensão da cultura organizacional neste período de isolamento social, facilitando perceber a vulnerabilidade e viabilidade na formação inicial docente e da utilização dos meios digitais e das atividades realizados sobre os licenciandos em sua formação pibidiana, bem como como na mediação das aulas em meio as escolas parceiras (YIN, 1994).

Inicialmente não houve contato imediato com a prática docente na sala de aula, pois houve a necessidade de leituras e discussões acerca de materiais teóricos que discutissem sobre a alfabetização, o currículo e o planejamento adaptando-o às necessidades do Ensino Remoto. Diante dessa premissa iniciou-se o processo formativo das autoras no PIBID, obtendo orientações de estudos, acesso, estudos e encontros formativos acerca de documentos educacionais, tanto nacionais, como os estudos sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA), como também estaduais, como: a bncc nacional e a bncc estadual, sendo partícipes de riquíssimas discussões acerca de documentos formativos, suas proposições e realidades mediante as demandas educacionais, ampliando e amadurecendo seus conhecimentos a respeito dessas políticas educacionais sugeridas aos profissionais da Educação e à sociedade.

Em um dos encontros realizados pelo PIBID teve a participação de professoras atuantes que compartilharam um pouco sobre a rotina e as metodologias de trabalho que estão sendo realizadas durante o Ensino Remoto, bem como de lives realizadas pelo projeto de extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola/PraLEE⁸, programa parceiro do PIBID Pedagogia, surgindo indagações, questionamentos e expectativas para iniciar o contato com a escola, pondo em prática as aprendizagens e dúvidas levantadas durante os estudos da parte teórica.

Posteriormente, houve o primeiro contato com as escolas parceiras, que se deu mediante a participação na semana pedagógica das escolas para uma pequena apresentação artística de poemas (do grupo e corpo docente), daí em diante, semanalmente experienciamos a sala de aula, com mediações de atividades, que são planejadas com antecedência em encontros virtuais com as professoras coordenadoras, durante os encontros os alunos de graduação integrantes do PIBID trazem ideias que são discutidas e adaptadas à realidade da sala de aula de acordo com a orientação da professora.

Para a mediação das atividades, durante o planejamento são divididas as tarefas, para que cada integrante fique responsável por uma tarefa, sendo parte do grupo para apoio técnico, e outra parte para a mediação. Esse trabalho colaborativo tem sido de grande valor possibilitando trocas de experiências entre graduandos e professores atuantes na rede básica de ensino, assim como as intervenções apropriadas para melhor desempenho das atividades.

Durante a mediação das aulas se faz necessário adequar a linguagem utilizando a mais acessível para que os alunos tenham compreensão do que está sendo ministrado, pois a universidade exige que durante a graduação o discente se aproprie de uma linguagem mais formal que não é acessível para as crianças que estão se alfabetizando, esta aprendizagem é uma oportunidade proporcionada pelo PIBID aos alunos que não tiveram contato ainda com a sala de aula ou o estágio obrigatório ofertado pela instituição.

As vivências proporcionadas durante o PIBID têm despertado outros olhares para as crianças e para a realidade vivenciada no âmbito escolar, sendo recheada

⁸ Projeto vinculado a pró-reitoria de Extensão e à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN.

de novos saberes. Portanto, podemos destacar que oportunizar aos graduandos a formação com o PIBID mesmo remotamente tem sido de grande relevância para a nossa formação, a fim de contribuir para nossa formação acadêmica e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As autoras desse presente trabalho perceberam que o Ensino Remoto foi uma alternativa indispensável à sua formação inicial docente, pois através dele foi possível dar continuidade a ela, bem como atuar nas escolas, percebendo-se e trazendo à tona de vez que a adesão ao meio digital à Educação e ao processo de ensino-aprendizagem é algo imprescindível.

Experenciemos que ao estarmos tão imersos em tantas informações e ampla comunicação em tempo real, nos possibilitou adotar práticas pedagógicas consistentes e específicas aos estudantes em nossas salas de aulas remotas, sendo possível pesquisar e explorar bem os recursos audiovisuais e de gamificação, nos possibilitando uma ampla experiência docente com o objeto de estudo a ser ministrado, de forma bem concreta e lúdica, sendo bastante atrativo aos educandos, pois a partir da exibição de vídeos, uso de mídias digitais, câmeras, áudios e da gamificação, os educandos puderam estudar e aprender muito brincando como orienta a literatura pedagógica, ainda mais quando estão no ciclo de alfabetização e letramento, como é o caso de nossos educandos.

Não obstante, percebemos que atuamos em um meio dinâmico e heterogêneo, no qual aponta muitas necessidades de diferentes naturezas, sofrendo mudanças e enfrentando problemas a toda hora. Esses problemas podem ser de natureza individual e coletiva; de recursos, de acesso, de aprendizagem, de posturas, exigências e demandas, bem como de comportamentos, nos quais cada um exige um tratamento e solução.

REFERÊNCIAS

APPENZELLER, Simone et al . **Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial**. Rev. bras. educ. med. Brasília , v. 44, supl. 1, e155, 2020 .

ARAUJO, Fernanda Santos et al. **Suporte ao ensino remoto: metodologias ativas de aprendizagem e avaliação formativa**. Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social (NIDES), UFRJ, 2020. Disponível em: <<https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/12914/1/SUPORTE%20AO%20ENSINO%20REMOTO%20revisado%202.pdf>> Acesso em: 06 jul 2021.

BERTOLINI, Cristiano et al. **O Papel dos licenciados em computação no apoio ao ensino remoto em tempos de isolamento social devido à pandemia da COVID-19**. Série Educar: Prática Docente, Belo Horizonte: Poisson, v. 40, p. 35-42, 2020. Disponível em: https://poisson.com.br/livros/serie_educar/volume40/Educar_vol40.pdf#page=35. Acesso em: 03 jul 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm> Acesso em: 01 de jul. 2021 .

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm> Acesso em: 29 de jun. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dez de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 29 de jun. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº: 5/2020, de 28 abril de 2020**. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, 01 jun. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 05 de jul. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de mar. de 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> Acesso em: 05 de jul. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dez. de 2019.

Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>> Acesso em: 05 de jul. 2021.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Sobre a doença Coronavirus (covid-19).**

Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-ecovid>>.

Acesso em 09 de jul. de 2021.

CRUZ, Márcia da et al. **Subprojeto de Pedagogia / PIBID na Formação de Professores.** Pleiade, 10(19): 05-10, Jan./Jun., 2016.

GALIAZZI, M.C. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

KULITZ, L. B. V. **O que é Pibid?** Disponível em: <https://pibid.cpdoc.fgv.br/pibid>.

Acesso em: 02 de jul de 2021.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, p. 15-33, 2015.

MOURAD, Leonice et al. **Ensino Remoto Emergencial: experiência de docentes na pandemia.** Maringá, PR. Uniedusul, 2021.

PANIAGO, Rosenilde et al. **O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas.** Educação em Revista, v. 34, 2018.

SILVA, Flaviane et al. **O programa PIBID sob a ótica de graduandos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte: Tecendo caminhos com as próprias mãos.** Fiped, 2015.

TORRES, Maria et al. **O PIBID na formação docente: uma experiência que pode possibilitar a qualidade dessa formação.** Conedu, 2020.

YIN, R. K. **Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos.** 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 1994. Disponível em: . Acesso em: 30 abr. 2020.



Capítulo 7

**COMO AS POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS INTERFEREM NA
EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE
PANDEMIA DO COVID-19**

*Jordana Borchardt Blasi
Estefani Baptistella
Lilian Soares Alves Branco*

COMO AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INTERFEREM NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-19

Jordana Borchardt Blasi

Acadêmica do curso Pedagogia Licenciatura Plena Diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: jordana.b.blasi@gmail.com

Estefani Baptistella

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Discente do curso de Especialização em Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM). Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM). E-mail: estefanibaptistella@gmail.com

Lilian Soares Alves Branco

Doutoranda em Educação (PPGE/UFSM). Mestre em Educação, Especialista em Gestão Escolar, Orientação Educacional, Gestão e Tutoria, Formação Docente para EaD. Professora do Curso Normal Magistério e tutora dos cursos de Licenciaturas na Uniasselvi. E-mail: lilian.sabranco@gmail.com

Resumo: O presente trabalho está sendo realizado a partir da atual situação da educação no que diz respeito ao acesso de qualidade à educação básica, no Brasil, em tempos da pandemia do COVID-19. Tem-se como objetivo compreender como as políticas públicas educacionais estão sendo relevantes neste processo de enfrentamento do vírus no Brasil. O tipo de metodologia utilizado para tal trata-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando como aporte teórico os conceitos de Vieira (2007) e Boneti (2018) quanto ao entendimento das políticas públicas e educacionais, bem como relatório de atividades disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) (2021) no que trata das ações já desenvolvidas na educação desde que a pandemia começou no país. A atualidade do tema justifica-se pela constante mudança e evolução, por tanto, merece devida atenção quanto a forma que está ocorrendo o seu funcionamento, uma vez que a realidade do Brasil é muito divergente e necessita de diferentes ações que busquem garantir a qualidade da educação básica à todos. Considerando que o ensino remoto não estava sendo esperado como uma alternativa, a pesquisa resulta em uma análise das políticas públicas educacionais já aplicadas pelo governo desde o início da pandemia e como favoreceram para a qualidade da educação, bem como a importância de outras demandas da sociedade que seriam

necessárias outras ações, e que não foram atendidas, até o momento.
Palavras-chave: Educação básica. Pandemia COVID-19. Políticas públicas educacionais.

Abstract: The present work is being carried out from the current situation of education with regard to quality access to basic education, in Brazil, in times of the COVID-19 pandemic. The objective is to understand how public educational policies are being relevant in this process of fighting the virus in Brazil. The type of methodology used for this is a qualitative research, using as theoretical support the concepts of Vieira (2007) and Boneti (2018) regarding the understanding of public and educational policies, as well as an activity report made available by the Ministry of Education (MEC) (2021) regarding the actions already developed in education since the pandemic began in the country. The topicality of the subject is justified by the constant change and evolution, therefore, it deserves due attention as to the way in which its functioning is occurring, since the reality of Brazil is very divergent and requires different actions that seek to guarantee the quality of the basic education for everyone. Considering that remote teaching was not being expected as an alternative, the research results in an analysis of public educational policies already applied by the government since the beginning of the pandemic and how they favored the quality of education, as well as the importance of other demands of society. That other action would be necessary, and that have not been met, so far.

Keywords: Basic education. COVID-19 pandemic. Educational public policies.

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte de inquietações sobre a atual situação da qualidade da educação básica frente à pandemia do covid-19 no Brasil. Justifica-se a escolha dessa temática por abranger um campo de pesquisa, políticas públicas educacionais e a educação básica, uma vez que em tempos de pandemia a educação se encontra em constante mudança e é preciso compreendê-la.

No final do ano de 2019 surgiu no planeta um novo vírus, inicialmente na China, denominado Corona vírus (COVID-19), de alta transmissão entre seres humanos, causando infecções respiratórias agudas podendo levar a fatalidade. Ninguém estava esperando por uma situação de tamanha gravidade, deixando que o vírus se alastrasse em âmbito global, tornando-se uma pandemia. O último vírus considerado uma pandemia foi o da H1N1, entre 2009 e 2010, com taxa de mortalidade em torno de 0,02%, conforme o site do Canal de Televisão (CNN Brasil). Já o COVID-19 gira em torno de 2,9% de letalidade no Brasil, sendo hoje um dos países com os mais elevados índices no mundo.

O COVID-19 chegou ao Brasil no dia 26 de fevereiro de 2020, quase dois meses depois que o vírus começou a ser identificado na China, através de um

brasileiro que havia viajado para a Itália, país que já estava com muitos casos. Ou seja, houve um espaço de tempo para o governo brasileiro se organizar com medidas protetivas para sua população, garantindo o bem estar de todos, ou pelo menos, grande parte. No dia 17 de março, três semanas depois do primeiro caso, é confirmada a primeira morte ocasionada pelo vírus no país. Os números aumentaram gradativamente e até os dias atuais, não há um total controle do mesmo. Com isso, a rotina de toda a população mudou conforme medidas protetivas necessárias, afetando também a educação. Desse modo, a problemática da pesquisa busca responder a seguinte questão: Como as políticas públicas educacionais estão sendo relevantes no processo de enfrentamento da pandemia no Brasil?

A partir da proposição do problema apresentado, elenca-se o objetivo geral da pesquisa: compreender como as políticas públicas educacionais estão sendo relevantes no processo de enfrentamento da pandemia do Covid-19 no Brasil.

AS IMPLICAÇÕES DO COVID-19 NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Com a chegada do vírus no Brasil, muitas ações foram desenvolvidas no enfrentamento do vírus. Porém, o controle do mesmo foi menor quando comparado a outros países, e devemos nos questionar o porquê de tal acontecimento. Um dos fatores que podemos analisar é o modo em que os governos se organizaram para solucionar a condição do vírus em sua população, criando protocolos de segurança e principalmente, procurando por vacinas imunizantes. Sabemos que as realidades divergem muito entre um país e outro, e considerando a situação crítica que o Brasil já se encontrava antes da pandemia, fechar o comércio, escolas, universidades, entre outros espaços essenciais para uma sociedade, que foi o que outros países fizeram, poderia trazer transtorno no que trata da sobrevivência da população brasileira.

Inclusive, houve a tentativa de fechar o comércio, mas muitas manifestações contra surgiram, pois a crise financeira poderia surgir, levando à falência, tendo que o governo tomar outras providências devido à crise sanitária existente no momento. Uma destas, foi imediatamente intermediar no funcionamento das escolas, tanto públicas quanto privadas, para ajudar na prevenção do contágio do vírus.

A educação brasileira, que antes do início da pandemia já vinha sofrendo com a falta de políticas públicas educacionais para dar-lhe a devida qualidade, passou por grandes fragilidades, que em alguns casos ainda não foram superadas. Segundo as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), a suspensão das aulas

era uma medida de prevenção, levando o ministro da saúde Luiz Henrique Mandeta a orientar os estados brasileiros que seguissem tal recomendação. Todavia, este acontecimento desencadeou em uma série de problemas muitas vezes difíceis de resolver, pois estes transcendem o contexto escolar e estão diretamente relacionados com as desigualdades sociais encontradas no Brasil.

Era início de ano letivo quando as escolas foram orientadas a suspender as aulas presenciais e esperar novas orientações. Acreditava-se que a suspensão das aulas seria por poucos dias, mas este período foi se ampliando, conforme as orientações. Sendo assim, as aulas passaram a ser realizadas por atividades não presenciais, que, conforme Art. 14, da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020,

[...] Por atividades pedagógicas não presenciais na Educação Básica, entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional.

Surgem então os questionamentos: Para onde estas crianças que dependiam do espaço físico da escola foram? Com quem elas estão? Quem dará sucessão ao seu processo de desenvolvimento educacional? Com qual preparo os professores farão o ensino remoto com qualidade? Perguntas que até hoje, mais de um ano depois do início da pandemia no Brasil, ainda não temos respostas concretas. Considerando o Art. 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988): “[...] a educação é um direito de todos e dever do estado e da família, com a participação e colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento pleno, o preparo do sujeito para exercer a cidadania e para o mercado de trabalho”.

Sendo assim, a educação, mesmo em meio a uma pandemia, continua sendo um direito de todos e um dever do estado, que agiu implementando algumas políticas públicas educacionais, que, conforme Boneti (2018, p. 19):

[...] é possível compreender como políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, que seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa.

Isto é, ações que precisam surgir para solucionar possíveis problemas em diferentes contextos sociais. Já “[...] a política educacional não é senão um caso particular das políticas sociais” (VIEIRA, 2007, p. 55). Com isso, podemos analisar a realidade pandêmica que surge no Brasil como uma grande demanda de novas

políticas públicas educacionais, a fim de garantir o direito de educação básica e de qualidade.

O termo educação de qualidade é muito questionado e discutido atualmente, pois como podemos perceber, a educação sofreu grandes mudanças em um curto espaço de tempo, tendo que buscar ressignificação em relação ao seu tempo e espaço. Em seu caráter social, qualidade pode ter um sentido de transformar a educação no intuito de melhorias para todos, com um sistema articulado. Assim, aprimora-se a capacitação dos professores com uma rede de apoio e uma boa infraestrutura nas escolas, alterando tempos e espaços conforme a demanda social, sendo assim, um conceito multifacetado.

Dessa maneira, qualidade da educação é um conceito que cada vez mais surge nos debates educacionais, pois, esta vai muito além do que o conceito vem tentando dizer. Qualidade na educação é uma direção para alcançar uma escola que seja inovadora e atrativa para todos os envolvidos no ambiente escolar.

A escola necessita ser um espaço que, além de prover de professores com formação para garantir o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, também disponha de uma infraestrutura fundamental para que ocorra uma educação de qualidade. Ou seja, a grande maioria têm a sala de aula com materiais didáticos, bem como o pátio, as bibliotecas, laboratórios, entre outros espaços físicos essenciais ao aluno, além desse tempo que ele fica sob proteção da escola, dando liberdade às famílias para que possam trabalhar, e o amparo psicológico e atendimentos especializados, conforme necessidades particulares.

Considerando todas essas qualidades que normalmente encontramos nas escolas, que aliás, foram conquistadas através de políticas públicas educacionais, como permaneceremos com essa qualidade em um ensino remoto que não foi, sequer, planejado? Em resposta a estas e outras questões ditas pela sociedade, o Ministério da Educação (MEC) afirma que:

[...] no âmbito de suas competências e em consonância com a autonomia dos entes subnacionais e o regime de colaboração, tem promovido ações para apoiar e estimular a retomada das atividades presenciais. Assim, o MEC, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), emitiu orientações às redes de ensino a fim de assegurar as aprendizagens essenciais no contexto da pandemia. (BRASIL, 2021)

Sendo assim, foram no total 22 ações iniciadas entre o período de março de 2020 à março de 2021, todas mencionadas no “Relatório de Atividades: Ações do

MEC em resposta à pandemia de COVID-19.” Entre elas, existem algumas que visam a capacitação dos professores, bem como a implementação de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s) e seu funcionamento, todavia, também existem algumas ações que não vão de encontro com a pandemia, ou seja, não suportam o objetivo do relatório que é demonstrar o que está feito em resposta à mesma. Portanto, organiza-se aqui um quadro com o que foi iniciado, conforme o relatório, e como interfere como política pública educacional.

Quadro 1 - Ações desenvolvidas pelo MEC 2020/2021

Título da ação	Descrição
Ação 1 - Painel de Monitoramento da Educação Básica no Contexto da Pandemia	Solução tecnológica que objetiva disponibilizar informações sobre o retorno às aulas presenciais nas escolas de educação básica.
Ação 2 - Programa de Inovação Educação Conectada (Piec)	Tem como objetivo assegurar as condições necessárias para a inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica.
Ação 3 - Projeto Norte Conectado	Projeto que pretende implantar nova infraestrutura na rede de transporte de dados na região Norte, a fim de impedir o tráfego de informações.
Ação 4 - Formação continuada de professores	Plataformas digitais que contribuem tanto para a formação continuada dos profissionais da educação básica para o uso de TICs, quanto para o acesso a REDs, a fim de ajudar nas ações docentes.
Ação 5 - Programa das Escolas Cívico-Militares (Pecim)	Programa que visa implementar militares na gestão de algumas escolas, que irão assessorar na direção das mesmas.
Ação 6 - Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica	Documento contendo normas técnicas de segurança em saúde e recomendações de ações sociais a serem observadas pelos integrantes da comunidade escolar, no retorno às aulas presenciais.
Ação 7 - Programa Nacional de Alimentação Escolar no Retorno Presencial às Aulas Durante a Pandemia da Covid-	Recomendações para a execução do Programa no Retorno Presencial às Aulas Durante a Pandemia da Covid-19: educação alimentar e nutricional e segurança dos alimentos, na qual apresenta as

19: educação alimentar e nutricional e segurança dos alimentos	recomendações técnicas para a execução das atividades do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), quando houver o retorno às atividades escolares presenciais.
Ação 8 - PDDE Emergencial	Recursos em torno de R\$ 672 milhões diretamente às escolas das redes estaduais, municipais e distrital, a fim de que essas possam se preparar para retornar às aulas com segurança.
Ação 9 - Clique Escola	Aplicativo Clique Escola, que tem a finalidade de facilitar o acesso da comunidade escolar às principais informações educacionais.
Ação 10 - Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)	Tem por finalidade avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica. Também de forma <i>online</i> .
Ação 11 - Documentos Normativos	Documentos que regularizam os novos modos de realizar aulas, bem como calendário escolar e outras adaptações.
Ação 12 - Novo Ensino Médio	O novo modelo tem como objetivo garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes, considerando as novas demandas e a complexidade do mundo do trabalho e da vida em sociedade.
Ação 13 - Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC)	O Programa garantiu a manutenção de 8,2 milhões, em 2020, e a previsão de R \$1.039.000,00, em 2021, para concessão de bolsas aos professores das secretarias de educação para apoiar o processo de (re)elaboração dos referenciais curriculares alinhados à BNCC.
Ação 14 - Capacitação e Apoio pedagógico	A Secretaria de Educação Básica disponibiliza ferramentas para a capacitação de apoio pedagógico, como o Avamec, o MEC RED e a PLAF.
Ação 15 - Formação de Professores da Educação Básica	São ofertados diversos cursos na Plataforma Avamec, para formação continuada de professores.
Ação 16 - Curso de Aperfeiçoamento em Bem-Estar no Contexto Escolar	O curso trata de conteúdos sobre qualidade de vida, o desenvolvimento do ser humano, o papel do professor na preparação do estudante para uma

	vida em sociedade, a importância da educação para a carreira, o bem-estar no ambiente de trabalho e a relação entre família e trabalho.
Ação 17 - Projeto Sala de Gestão e Governança da Educação Básica	Auxílio para gestores das secretarias de educação por meio de um instrumento de gestão e governança desenvolvido para traduzir informações de domínio dos gestores municipais, transformando-as em uma linguagem compartilhada que sirva para a gestão e governança de cada município.
Ação 18 - Programa Brasil nas Escolas	Tem o objetivo de apoiar, com base na equidade, as redes e unidades escolares no fomento a estratégias inovadoras para assegurar a permanência, as aprendizagens e a progressão escolar na idade adequada dos estudantes matriculados nessa etapa.
Ação 19 - Programa de Apoio à Manutenção da Educação Infantil.	Visa contribuir com a ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil. Presta apoio financeiro, em caráter suplementar, aos municípios para atender novas matrículas, em novos estabelecimentos de educação infantil construídos com recursos federais (Proinfância – Novos Estabelecimentos), bem como para abertura de novas turmas de educação infantil (Brasil Carinhoso – Novas Turmas).
Ação 20 - Programa Integra Brasil	Tem como objetivo promover os direitos humanos e os direitos do torcedor; formular políticas públicas para a promoção do ensino fundamental e do ensino médio de atletas do futebol; e promover educação antidopagem e valores do espírito esportivo em ambientes esportivos e escolares por meio de todas as modalidades do futebol.
Ação 21 - Programa Impulsiona	Oferece diversos cursos online gratuitos por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC) para professores de Educação Física e coordenadores pedagógicos. A iniciativa visa capacitar os educadores no ensino de diferentes modalidades e promover os valores do esporte.
Ação 22 – Governança	Comitê Permanente de Avaliação de Custos na Educação Básica do Ministério da Educação, que tem como finalidade analisar a destinação de recursos públicos para a educação básica.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Relatório de Atividades: Ações do MEC em resposta à pandemia de COVID-19 (2021)

Estas ações foram implementadas no contexto atual, financiadas pelo MEC. Podemos perceber que estas foram e ainda estão sendo implementadas no país, mas que nem todas são exclusivas no que diz respeito à pandemia do COVID-19. Algumas são medidas para o funcionamento da educação, que garantem o mínimo desenvolvimento dos alunos que já têm acesso a uma rede de internet e aparelhos para sua utilização. Podemos perceber que pelo menos cinco das 22 ações, sendo elas as de número 4, 14, 15, 16 e 21 giram em torno de formação continuada e capacitação para os professores, o que é de suma importância.

Porém, por outro lado, podemos perceber que existem outras cinco ações que, se tratando de qualidade de educação, são relevantes, mas que já existiam antes da pandemia e que não são respostas da mesma, sendo elas as ações 7, 13, 18, e 19, além de outras ações como as de número 5 e 20, que não revelam sua urgência de implementação no contexto atual. Ou seja, são minoria as ações que visam, de fato, solucionar todas as questões da atual pandemia de COVID-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de compreender como as políticas públicas educacionais estão sendo relevantes no processo de enfrentamento da pandemia do Covid-19 no Brasil, realizou-se uma breve pesquisa no site do MEC em busca de políticas públicas educacionais para a educação básica. Também, foi verificado sua efetiva implementação e ações voltadas para o enfrentamento da pandemia.

A pandemia do COVID-19 surgiu no Brasil em 2020, causando grandes mudanças no cotidiano de toda a população. No que diz respeito à educação, não foi diferente. O ensino presencial passou a ser completamente remoto, em que muitos desafios surgiram para alunos, famílias e professores, pois não estavam preparados para ressignificar tempos e espaços, bem como muitos não tinham e ainda não tem acesso à internet ou aparelhos necessários para tal ensino remoto. O governo poderia ter sido mais eficiente no que se refere às ações para manter a qualidade educacional a toda educação básica, aplicando ações mais específicas para alcançar o acesso à educação de qualidade à toda a população, que aliás é um direito de todos.

Além disso, nos deparamos com uma ampla desigualdade social em nosso país. Sabe-se que muitas famílias não possuem compreensão e entendimento para auxiliar os alunos em seu processo de aprendizagem. As tecnologias e o acesso à

internet não são para todos. Deste modo, buscaram-se outras formas de estar com as crianças, mesmo que distante. Uma das possibilidades organizadas está relacionada com o material impresso, que tem sido entregue presencialmente no contexto de muitas escolas.

As políticas públicas educacionais estão inteiramente ligadas com os resultados que esperamos de uma população, ou seja, elas devem acontecer conforme a necessidade que a sociedade revela ter. E como podemos perceber os resultados esperados para uma educação de qualidade não foram bons no ano de 2020, uma vez que muitos alunos não puderam acompanhar as aulas por falta de acesso ou de incentivo. Isto é, as ações, além de serem tardias, não foram suficientes para abranger a todos e nem de qualidade.

Portanto, as políticas públicas educacionais demandam priorizar a elevação da qualidade educacional no Brasil, mesmo em tempos de pandemia, pois uma educação de qualidade gera bons frutos para transformar cada vez mais a sociedade, mas estas devem ter mais atenção do governo. Diante de todos os desafios impostos pela pandemia, percebe-se que as políticas públicas necessitam estar atreladas a investimentos e ações reais para a educação, que sejam realmente executadas, considerando a realidade das escolas brasileiras. Enfim, as políticas públicas precisam considerar o contexto, as desigualdades sociais, os professores, os alunos e a infraestrutura.

REFERÊNCIAS

BONETI, W. L. **Políticas Públicas por Dentro**. 4ª edição. Unijuí, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Art. 205**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em:
https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Atividades: AÇÕES DO MEC EM RESPOSTA À PANDEMIA DE COVID-19**. 2021. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=183641-ebook&category_slug=2020&Itemid=30192. > Acesso em: 06 jul.2021.

BRASIL. Presidente da República. Lei nº 14.040, 18 de agosto de 2020, Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>> Acesso em: 05 jul.2021.

VIEIRA, S. L. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples**. In: IV Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste. p. 53-69, Natal, 2007. Disponível em:
<<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044> > Acesso em: 08 jul. 2021



Capítulo 8

**ESTUDO DO JUDÔ COMO
CONTEÚDO DE LUTAS DO
CONTEXTO ESCOLAR: ESTADO DA
ARTE**

*Eduardo Alves Araújo
Lara Mikaeli Pereira Dias*

ESTUDO DO JUDÔ COMO CONTEÚDO DE LUTAS DO CONTEXTO ESCOLAR: ESTADO DA ARTE

Eduardo Alves Araújo

*Professor do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)- Especialista em Personal Trainer e Educação Física Escolar - FACULDADE DA REGIÃO SERRANA
– FARESE eduardo.exatas@gmail.com*

Lara Mikaeli Pereira Dias

*Professora de Educação Física da Secretaria Municipal de Montes Claros e na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais -Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Norte de Minas- Infnmg
-laramikaelii@hotmail.com*

RESUMO

O objetivo do presente estudo foi identificar o estado da arte das pesquisas sobre o judô como conteúdo de lutas no contexto escolar. Primeiramente, destaca-se a importância desta modalidade, tanto da perspectiva histórica, quanto em relação à sua representatividade em competições internacionais, como os Jogos Olímpicos e Jogos Paralímpicos. Este trabalho visa verificar as possibilidades e desafios do Judô como conteúdo de lutas nas aulas de Educação Física por meio dos aspectos educacionais, culturais, históricos, esportivos e sua contribuição para a formação integral de seu praticante através de uma revisão de literatura. Por fim, perspectivas de novos estudos e aspectos pertinentes ao judô no contexto da Educação Física escolar são evidenciados.

Palavras chave: Educação, Judô, Educação Física.

ABSTRACT

The aim of the present study was to identify the state of the art of research on judo as the content of combat practices in the school context. First, the importance of this modality is highlighted, both from the historical perspective and in relation to its representation in international competitions, such as the Olympic Games and Paralympic Games. This work aims to verify the possibilities and challenges of Judo as a fighting content in Physical Education classes through educational, cultural, historical, and sportive aspects, and its contribution to the integral formation of its practitioner through a literature review. Finally, perspectives for new studies and pertinent aspects of Judo in the context of school Physical Education are evidenced.

Keywords: Education, Judo, Physical Education.

INTRODUÇÃO

As lutas são disputas em que o(s)/a(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s)/a(s), mediante técnicas e estratégicas 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. (BRASIL, 1997, P. 49).

Em relação a lutas, Esteves fala que:

Ela consiste na atividade intencional de dominar algo, ou alguém através do uso em potencial da força, possui então intrínseca a violência na sua atividade, mas trazer isso como premissa, não significa colocar a luta no status de ação desumanizadora, tendo em vista que a mesma encontra-se presente ao longo da história dos homens, em meio aos seus modos de vida, e produção, conseqüentemente participando no processo de desenvolvimento do ser humano (ESTEVES, 2015, p.5).

Devem ser entendidas como fruto de necessidades humanas, em um dado contexto histórico, resultando de fatores econômicos, políticos e culturais (JÚNIOR *et al.*, 1999, p. 15). Estes estão inteiramente ligados ao trabalho humano, que, segundo Engels (1990, p.1), “é condição básica e fundamental de toda vida humana”.

Em virtude do fato de que, desde tempos imemoriais, estarem associadas a questões que dizem respeito diretamente a sobrevivência dos homens, as lutas assumem um lugar, como conteúdo clássico dentro da cultura corporal, pois alicerçadas pela ação do homem, ao longo de sua história, em tempos e espaços determinados historicamente, e passado ao longo das gerações, adquirem significados sócio-históricos importantes para a cultura humana, e sua humanização (TAFFAREL; ESCOBAR, 2006).

E, tratando-se da luta, desta forma, através, e pelo processo de produção, é que Júnior (2014, p. 18) afirma que: é necessário trazer os temas que a perpassam no cotidiano, destacando sua história, esportivização, mercadorização, violência. Apresentando as mesmas como fatores influenciadores, e influenciados pelas lutas, que não devem ser marginalizados, mas que a partir dos seus conhecimentos, e conexões, devem trazer seus sentidos reais, em contradição com os aparentes, para que desta premissa o aluno possa formar uma consciência crítica sobre, e agir ou não no seu meio social (SAVIANI, 2007, p. 154). E, tudo aquilo que é produzido, e se faz parte na essência de sua formação, e desenvolvimento, é por si “elementos culturais que precisam

ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos.” (SAVIANI, 1984, p.3) Elementos que são assimilados através da educação, que é também um processo de trabalho, assim como um processo para o trabalho. Portanto, aquisição do conhecimento das lutas, se dá a partir do trabalho educativo, que tem a relação entre homens, e está relacionado aos fenômenos culturais, as quais estas representam, e transformam singularmente, e coletivamente cada indivíduo.

De acordo Esteves (2015, p. 33) a função da escola é garantir ao aluno a oportunidade de conhecer e reconhecer a formação da humanidade, que está ligada diretamente com construção da sua personalidade.

Através disso o ensino das lutas no âmbito escolar começa a ser entendido, primeiramente pela função da instituição, que Saviani (1984, p. 4) apresenta ao afirmar que “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.” (ESCOBAR e TAFFAREL, 2006, p. 3). Entre as disciplinas presentes no currículo escolar a que mais combina no ensino das práticas lutas é a Educação Física, pois ao estudarmos o PCNs dessa área vemos nessa disciplina que as atitudes, os conceitos e os procedimentos dos conteúdos devem ser trabalhados em toda a dimensão da cultura corporal, envolvendo, dessa forma, o conhecimento sobre o corpo, esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas (BRASIL, 1997).

Brasil (1997) ainda segue articulado:

A disciplina de Educação Física trabalha para que os conhecimentos construídos possibilite a análise crítica dos valores sociais, tais como os padrões de beleza e saúde, que se tornaram dominantes na sociedade, seu papel como instrumento de exclusão e discriminação social e a atuação dos meios de comunicação em produzi-los, transmiti-los e impô-los; uma discussão sobre ética do esporte profissional, sobre a discriminação sexual e racial que existe nele, entre outras coisas, pode favorecer a consideração da estética do ponto de vista do bem-estar, as posturas não-consumistas, não-preconceituosas, não-discriminatórias e a consciência dos valores coerentes com a ética democrática . (BRASIL, 1997.p.30.)

Em relação as lutas podemos citar como exemplo desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas como boxe, Jiu-jitsu, judô e caratê dentre outros.

Dentre estas, tem o judô um relevante particular expressivo, pois sendo uma luta contemporânea formada através de Jigoro Kano, que era professor, economista,

político, e pesquisar, pôde a mesma ser elaborada sob as bases de pesquisas e estudos, que analisaram a necessidade de princípios educacionais na luta corpo-a-corpo, com a premissa de valores morais, e educação física, para utilidade social. (ESTEVES, 2015)

De acordo Queiroz e Gomes (s.d.):

O judô traz em suas origens uma cultura de expressão forte marcada pelo combate sistematizado e organizado onde possui aspectos particulares e relevantes em seu caráter filosófico e técnico onde pode contribuir com a formação dos seus participantes, não somente como esportistas, mas também como pessoas equilibradas e de bem. No Judô a sua filosofia de ensino e prática abrange características físicas, moral e intelectual.

Outro fator a ser levado em consideração é que de acordo a Confederação Brasileira de Judô-CBJ, (consertar referência) o judô está incluído no rol de modalidades olímpicas desde 1964 nos Jogos de Tóquio em caráter demonstrativo e valendo medalhas nos Jogos de Munique e 20 anos depois em Barcelona, as mulheres começaram a disputar medalhas olímpicas.

O referido esporte também está presente nas paralímpiadas, desde 1988 no masculino, e de 2004, no feminino. Na competição de caráter paralímpico, podem participar pessoas com deficiência visual (DV), que após o procedimento de classificação oftalmológica, alcançam status de elegibilidade, seguindo as normas específicas da modalidade (COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO – CPB, 2016; CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE DESPORTOS DE DEFICIENTES VISUAIS – CBDV, 2016).

Tal esporte é classificado dentre as modalidades de luta como de curta distância, devido ao constante estado de contato existente durante os combates (GOMES, 2008; GOMES et al., 2010). Ainda, pode-se afirmar que o judô é uma prática esportiva que, oriunda de uma cultura oriental, possui uma estrutura que ora assemelha-se apenas a prática competitiva (federações, ligas e torneios) e ora apresenta-se como reflexo de seu arcabouço cultural – estrutura hierárquica, utilização da língua originária e padrões tradicionais de saudação (DRIGO et al, 2011).

Diante disto, o professor de Educação Física deve ser transmissor deste conhecimento pois os esportes podem agregar diversos valores aos alunos e sua prática adequada as competências escolares darão aos alunos formação para vida (FERREIRA, 2006).

O objetivo proposto neste trabalho é fazer uma verificação das possibilidades e desafios do Judô como conteúdo de lutas nas aulas de Educação Física através dos aspectos educacionais, culturais, históricos, esportivos e sua contribuição para a formação integral de seu praticante através de uma revisão de literatura. Para tal, foi realizada uma revisão bibliográfica em artigos acadêmicos, livros e afins usando as palavras chaves Educação, Educação Física e Judô. Tais fontes foram submetidas a uma análise documental (BACELLAR, 2008).

Sobre o judô: Histórico, vantagens da sua prática e relevância.

O judô é uma luta japonesa, que teve origem após a restauração Meiji no Japão, a qual marcou o fim do feudalismo, e o início de uma reestruturação econômica, política e educacional no Japão (KANO, 2008), tendo a sua gênese baseada nas novas condições de organização da sociedade japonesa, que segundo Carvalho (2007, p. 73), é marcada pela abolição de classes, através da extinção feudal, senhores, servos, e guerreiros, transformando-se em uma sociedade capitalista, com industriais, financiadores, operários e camponeses pobres.

Neste cenário, iniciou o desenvolvimento do judô, uma luta segundo Kano (2008, p. 19), fixada em valores educacionais, que possuía práticas para a vida útil diária, e extinguíam técnicas que colocavam a vida dos seus praticantes em risco. Kano afirma ainda que:

...”O judô foi pensado, a partir de uma luta milenar chamada de ju-jutsu, que era desenvolvida pela antiga guarda militar, classe de grande importância dentro da comunidade feudal japonesa, mas que passou por reformulações, dentre as quais os golpes de ataques vitais foram banidos, e onde a filosofia do “ceder para vencer” era aplicada”... (KANO, 2008, pág. 24)

Kano percebeu que as artes marciais com a finalidade de guerra onde tornava os adeptos se tornasse mais agressivos e violentos, então criou o Judô, onde resolveu idealizar uma nova filosofia de vida, onde por meio de ataque e defesa, que tinha como objetivo aproximar as pessoas pela prática esportiva. (ROZA, 2010).

A Federação Paulista de Judô traz em seu Caderno técnico de História e Filosofia o seguinte trecho em relação a criação do Judô:

...”Ele foi fundado no Japão em Fevereiro de 1882 pelo Professor Jigoro Kano onde ele fundou a primeira escola que recebeu o nome Instituto Kodokan, através do Judô Jigoro Kano procurou sistematizar e fundamentar técnicas de uma arte marcial japonesa que na época

era conhecida como Jujutsu onde a sua prática era em princípios filosóficos muito bem definidos assim podendo torná-la um meio bem eficaz para o aprimoramento do caráter, do intelecto e do físico através do aperfeiçoamento do ser humano, o Judô em sua tradução quer dizer JU = Suave, Suavidade e DÔ = Caminho, ou seja, JUDÔ quer dizer Caminho Suave ou Caminho da Suavidade”... (F.P.J., 1999).

A institucionalização da modalidade ocorreu somente após o final da segunda grande guerra. A primeira federação estadual de judô foi criada em 17 de abril de 1958, em São Paulo, antes disso, o Judô era dirigido pela Confederação Brasileira de Pugilismo. Depois foram criadas as federações de Minas Gerais (10/jun/1961), Paraná (07/out/1961) e do Rio de Janeiro (09/ago/1962). (FEDERAÇÃO MINEIRA DE JUDÔ, 2009; FEDERAÇÃO PARANAENSE DE JUDÔ, 2009; FEDERAÇÃO PAULISTA DE JUDÔ, 2018).

O primeiro Campeonato Brasileiro de Judô ocorreu em 1954, na cidade do Rio de Janeiro e o segundo em 1957, na cidade de Belo Horizonte. Em 1965, também no Rio de Janeiro, o Brasil foi sede do 4º Campeonato Mundial de Judô, o que colocou de vez o país, no cenário mundial do esporte. A Confederação Brasileira de Judô, instituição que regulamenta o judô olímpico brasileiro nos dias atuais, foi criada em 1969 (TAVARES JUNIOR, SILVA e DRIGO, 2014).

A modalidade apresenta expressivo número de praticantes no Brasil, tendo representantes em todos os seus estados perante a CBJ, órgão máximo da modalidade no território brasileiro. No ano de 2015, a CBJ possuía 32.611 atletas federados, desde a categoria sub-13 (CBJ, 2016; OLYMPIC, 2017; SILVA, 2017)(vou atualizar os dados).

O judô é o único esporte no Brasil que conquista medalhas há dez edições dos Jogos Olímpicos de maneira consecutiva (Los Angeles - 1984, Seul - 1988, Barcelona - 1992, Atlanta - 1996, Sydney - 2000, Atenas 2004, Pequim 2008, Londres – 2012, Rio de Janeiro – 2016, Tóquio 2021). Após o encerramento dos Jogos Olímpicos TÓQUIO/2021, O judô brasileiro possui 24 medalhas, sendo quatro ouros, três pratas e dezessete bronzes (CBJ, 2021).

Na década de 1970, começaram as atividades de judô para deficientes físicos, mentais e sensoriais, o que culminou com o I Campeonato Mundial de Judô e Karatê para Surdos em 1979, na cidade de Tóquio, no Japão (MATARUNA, 2006). Vieira e Souza Junior (2006) enfatizam que a prática efetiva do judô para pessoas com DV (cegueira e baixa visão) teve início no Brasil em 1982, no Instituto Benjamin Constant – IBC, de forma sistemática, pelo professor Carmelino de Souza Vieira. Mesquita

(2014), ainda destaca a importante participação do professor Fernando da Cruz, na década de 1990 no desenvolvimento do judô paralímpico brasileiro. Com a expansão da prática do judô por pessoas com DV, a modalidade tornou-se o primeiro esporte de origem asiática a ingressar no programa paralímpico.

A estreia em Paralimpíadas foi em 1988, em Seul, e só lutaram os homens com DV, e no ano de 2004, em Atenas, as mulheres tiveram a sua primeira participação (COMITÊ OLÍMPICO BRASILEIRO, 2016). Nos jogos paralímpicos, a trajetória brasileira no judô ao longo dos anos conquistou 22 medalhas, sendo quatro ouros, nove pratas e nove bronzes. No Rio-2016, quem mais uma vez garantiu o seu lugar no pódio foi Antônio Tenório, medalhista em seis edições da competição, tendo garantido até então, cinco medalhas de ouro, uma de prata e três de bronze (CBDV, 2021)

O Judô é um esporte bastante praticado em academias e tem projetos sociais voltados para ele no Brasil. Um bastante conhecido é o projeto do Instituto Reação que foi criado em 2003 pelo medalhista olímpico Flávio Canto, seu técnico Geraldo Bernandes e alguns amigos, a proposta dele é utilizar o judô como instrumento de educação e transformação social.

Para corroborar com o último parágrafo Roza (2010) diz que o judô tem como meta principal a procura do equilíbrio entre corpo e mente. É uma modalidade muito completa, já que todo corpo trabalha formando desenvolvimento muscular flexibilidade, coordenação, raciocínio, destreza e principalmente respeito ao próximo.

Sua base foi construída através de uma organização de ordem pedagógica, que se preocupava com a sistematização do seu conhecimento, bem como uma prática para utilidade social, através de seus princípios e valores morais. Watson (2011, p. 77) afirma que, Kano esperava que os alunos fizessem uso do conhecimento, dos princípios obtidos no trabalho do *dojo* (local de treinamento), em prol de uma vida satisfatória fora do mesmo, mantendo os padrões de moral, através da assimilação de seus conteúdos na vida cotidiana.

O Judô, como método pedagógico, intervém no domínio cognitivo, social e físico-motor, o que é um excelente meio de desenvolvimento motor da criança. Contribui para a sua educação e formação, numa base de atividades saudáveis num ambiente agradável, promovendo o bem-estar físico e psicológico (Batista, 2011). Jigoro Kano, o criador do Judô, definiu-o como a máxima eficácia do uso da mente e do corpo para o benefício e bem-estar mútuo. Apela ainda ao bom uso da mente e do

corpo, da sua energia, para o bom aperfeiçoamento pessoal e, por conseguinte, beneficiar o mundo (Schuler, 2007).

Neto (1994) refere que o desporto é uma atividade que nos seus pressupostos deve contemplar a promoção dos valores humanos, os princípios de solidariedade e a cooperação social e cultural entre os seus intervenientes, qualidades exaltadas na prática do judô.

De acordo Pagani; Andreola e Souza (2012) a prática do Judô como um esporte educativo pode trazer vários benefícios para o aluno. Dentre esses benefícios estão desenvolvimento motor e assim consequentemente a melhora na lateralidade do praticante, no equilíbrio, noção espaço-temporal, coordenação, tônus muscular e coordenação global.

Portanto, o judô na condição de luta, vinculada ao saber científico de compromisso social, elemento da cultura corporal, e constituinte da cultura humana, mostra-se importante na escola, para que auxilie no trabalho educativo. (Esteves 2015). Traz consigo um conjunto de valores, princípios, e práticas, que ajuda aquele que pratica no processo desenvolvimento da sua personalidade de forma positiva.

A prática do Judô no contexto escolar

Segundo Barbosa (2004) A escola é um espaço de conflitos, porque convivem em seu bojo pessoas com subjetividades diferentes, onde vidas humanas ao conviverem se constroem e se educam.

A educação formal escolar possui três objetivos básicos: a formação da pessoa humana, o desenvolvimento da ciência e o domínio da técnica, sendo estes três fatores indispensáveis para que o homem consiga se inserir numa sociedade e viver de acordo com as regras desta sociedade. (GANDIN, 1995)

Para Libâneo, a função da escola é:

“[...] prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.” A educação, seja ela formal ou informal, busca repassar e proporcionar aos indivíduos conhecimentos e comportamentos que os tornem aptos a atuarem em todos os setores da sociedade. (LIBÂNEO, 1994, p.17)

Segundo Read (2001, p.9), “Pressupõe-se, portanto, que o objetivo geral da educação seja propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, ao

mesmo tempo em que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence.”

Currículo que Saviani (1984, p. 5) apresenta como o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas na escola, e que o Coletivo de Autores (2009, p. 29) cita ao apresentar sua função social de “ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica.”

Saviani (1984, p. 2), ainda diz que sendo ela mesma um próprio processo de trabalho. ...o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1984, p.3)

Considerando a escola, representação institucionalizada do saber, responsável pelo o ensino-aprendizagem do conhecimento científico sistematizado, para “desenvolvimento humano”, insere-se nesta a responsabilidade social de garantia dos conteúdos elementares, e instrumentos necessários para a construção do ser social crítico. (ESTEVES, 2015)

Quando se trata de educação, não se pode dizer que compartilhar o conhecimento simples de um livro seja suficiente. Além do estudo usual, a educação também deve englobar o desenvolvimento da arte de se associar com outras pessoas, a capacidade de especulação e muitas outras habilidades usadas na vida quando se aceita desafios. (BARBOSA, 2004)

Quando paramos nosso olhar para a disciplina de Educação Física e seu desenvolvimento no contexto escolar observamos a sua parcela de importância na formação dos conhecimentos falados acima.

Concordando com essa fala os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação física no capítulo sobre concepção e importância social fala que:

...” Houve um tempo que essa disciplina era restringida a corpo e movimento ou seja seu trabalho era voltado para o aspectos fisiológicos e técnicos e no decorrer do tempo houve a necessidade de que, além deles, fossem considerado também as dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos”...(BRASIL p. 25 v.7)

Voltando isso para a prática de lutas mais especificamente para o judô no contexto escolar, ver-se que esta arte marcial seria de grande valia na formação do aluno. (WATSON, 2011, p. 114) diz que o judô tem como base uma luta milenar, mas diferente da mesma, possuía uma sistematização de ensino, bem como a introdução de filosofia, ética, moral, logo tornando-se uma ferramenta de educação, bem como uma luta de utilidade social.

O ensino do judô no seio escolar, pode então, ser visto como possibilidade de acesso ao seu conhecimento para criança e adolescentes de diferentes classes, que estão em fase de desenvolvimento psíquico potencial, e que tem na escola o conhecimento sob a luz científica. (ESTEVES, 2015)

As experiências que podem ser trazidas pelo judô podem ser de grande valia ao aluno, fazendo com ele construa uma identidade própria como um ser socialmente ativo, capaz de capazes de compreende-lo como luta para além da sala de aula, e dojôs.

Educação Física e as aulas de judô: perspectivas e desafios.

A Educação Física escolar de acordo ao Parâmetros Curriculares Nacionais dever dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. (BRASIL, 1997, p.28).

Brasil (1997) ainda complementa dizendo que:

...”É tarefa dela garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de exercê-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente. O trabalho na área de Educação Física tem seus fundamentos nas concepções de corpo e movimento. Ou, dito de outro modo, a natureza do trabalho desenvolvido nessa área tem íntima relação com a compreensão que se tem desses dois conceitos”... (BRASIL, 1997, pg. 25/28)

Seu papel não pode ser simplesmente ensinar movimentos ou situações táticas. O papel profissional do professor não pode também se centrar apenas em um único método, é necessário ir para além do esporte, do ensinar técnicas/golpes. Mauss (1974) demonstra como o movimento humano é sempre dotado de significado, por isso um gesto, tradicional e eficaz.

Entre os eixos temáticos trabalhados na disciplina as lutas de acordo (REGO; FREITAS; MAIA, 2011) reúne um conjunto de conhecimentos e oportunidades que

possa contribuir para o desenvolvimento integral do aluno, exteriorizando assim, o movimento corporal através das experiências adquiridas pela modalidade.

Diante das lutas na Educação Física escolar, podemos observar que o Judô possui benefícios tanto no sentido emocional, cognitivo, social e motor e deve ser ensinado por um profissional capacitado e de maneira correta sempre priorizando que cada aluno tenha a sua individualidade biológica respeitada em suas fases de desenvolvimento. (ALMEIDA; SANTOS,2015)

Em relação aos estudos de judô e a Educação Física Kano faz uma reflexão onde diz que:

..."O judô teve início com o estudo de artes marciais e aos poucos foi se tornando claro que ele podia ser aplicado à educação física, ao treinamento intelectual, à educação moral, à interação social, à administração e à vida diária. No entanto algumas pessoas acreditam que o judô algumas pessoas acreditam que o judô signifique apenas praticar no dojo, ou seja, uma arte marcial cujos princípios podem ser usados na defesa contra ataques. Mesmo que esse seja, de fato, um aspecto do judô, é apenas uma pequena parte dele. No judô, seja qual for a situação, você deve imaginar a melhor meta e usar sua energia mental e física da maneira mais eficiente para atingir essa atingi-lá"... (KANO, 2008, pg. 65/66)

Por essa razão, o judô não é apenas uma arte marcial, mas sim um princípio básico do comportamento humano. A aplicação desse princípio na defesa contra ataques ou como educação física em randori no dojo é apenas um aspecto do judô e é errado acreditar que o judô termine no dojo. (KANO, 2008, pg. 66)

Para Roza (2010):

..." O Judô propicia o bom desenvolvimento cognitivo e intelectual nas aulas de Educação Física onde oferece um bom trabalho interdisciplinar das disciplinas que compõe o currículo escolar, e para que isso possa acontecer, à reflexão um processo histórico de uma determinada cultura ou modalidade esportiva, evolução, seu modo de vida, expansão assim possibilitando ainda ir mais adiante com uma análise de suas bases biológicas, psicológicas e sociais"... (ROZA, 2010)

O Judô ajuda no aumento do senso de responsabilidade e o espírito de disciplina do aluno além de valorizar a busca do aprimoramento do caráter e incentivar a criança a vencer os seus próprios limites. Assim neste momento começamos a observar a partida para prática social no qual o objetivo se faz necessário para o convívio em sociedade (SOARES, 1992).

Kano Diz que:

..."O princípio do judô oferece uma base que pode prover uma resposta firme para qualquer situação e qualquer questão. Isso acontece porque, com a prática, que incorpora tanto a arte marcial quanto à educação física, pode-se aprender um método para fazer o uso mais eficiente da energia mental e física. Depois a pessoa aprende naturalmente como aplicar esse método a todos os aspectos da vida"... (KANO, 2008, pg. 70/71)

De acordo o autor esse princípio básico seja o método mais apropriado para a solução de várias questões morais. O judô como educação física traz muitos benefícios para aqueles que treinam com isso em mente do que para aqueles que treinam sem se preocupar com essa questão. (J Kano pg. 88)

Alguns conteúdos encontram resistência no ambiente escolar, a temática luta é uma delas, e os argumentos relacionados de acordo Darido e Rangel (2005) são à falta de espaço, falta de material, falta de roupa adequada e associação ao comportamento violento.

Em relação à falta de espaço para as aulas de Educação Física em muitas escolas Silva e Damazio (2008). falam que cabe ao professor usar de criatividade para adaptar e reinventar espaços, para que seja possível proporcionar ao aluno o desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo.

Para Baptista (2003), podem ser usados para a prática do Judô a areia, a praia, a grama e colchões de ginástica olímpica. Para a falta do Judogui (quimono), Carvalho (2001) ressalta que eles podem ser produzidos (costurados) pelas mães dos alunos. Outra forma dos alunos poderem vivenciar o Judô, sem usar o tradicional Judogui, é o uso de roupão com a faixa, ou utilização de roupas largas e de camisetas de manga e calça comprida.

Sobre a associação ao comportamento violento, primeiro vamos definir o que é violência. A palavra violência vem do latim *violência* que significa, conjunto que deriva aplicação de vigor ou força, sendo a violência definida como comportamento que causa dano, ou intimidação seja moral, física, psicológica, e até mesmo de vida, sobre outra pessoa, ser vivo, ou objeto.(ESTEVES, 2015)

Em relação a esse último argumento cabe ao professor mostrar ao aluno, Esteves (2015) ainda fala que a princípio não faz muitas diferenciações do judô, com demais lutas, tendo em vista que tudo se caracteriza como "briga", que se configura nesse momento, uma ação de combater "o outro" com obtenção de vitória.

Continuando ainda sua fala Esteves (2015) ressalta que:

..."Nem toda luta é uma briga, mas que toda briga é uma luta, e que o judô é uma luta, que em sua gênese não foi idealizada para brigar, mas que em determinadas circunstâncias, pode servir como tal caso aja necessidade. Pois trazer a luta imediatamente ao patamar de prática violenta sem valor de uso social, através de uma interpretação aparente, e superficial, é desconsiderar seus desdobramentos históricos, e sua ação social em meio aos homens, e natureza. A maneira como se trata está condição da violência nas lutas, é que possibilitará apontá-la como colaboradora para o processo de humanização, ou elemento para alienação na escola, e demais meios a qual se insere"... (ESTEVES, 2015)

Portanto, tratar o judô na escola em meio as suas contradições, vinculando-o a outros conteúdos, sendo estes também tradicionais e contemporâneos, produzido distintamente ao longo das sociedades, é apresentá-lo como produção humana, proveniente das necessidades, e interesses humanos, que pode contribuir para processo de humanização.

O processo ensino aprendizagem tem a necessidade de intervenções por pessoas capacitadas, nesse caso o professor de Educação Física. Ele tem que ir para além dos conhecimentos referentes ao esporte, mas deve adaptar-se e dar condições para o aprendizado dos alunos, estes que tem limitações e potencialidades diferentes.

E, ao tratar o judô na escola dentro de seus desdobramentos, e variadas relações produtivas, torna-se necessária a análise comprometida de seus significados/sentidos, que elaborarão e configurarão a consciência do indivíduo. Tendo em vista, que como tema da cultura corporal e atividade histórica, pode ser realizado com diversas perspectivas, as quais se caracterizam por caráter lúdico, estético, terapêutico, competitivo, bélico. (ESCOBAR E TAFFAREL, S/N, p. 13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço escolar é o local onde vidas humanas ao conviverem se constroem e se educam. O dever da escola é proporcionar aos alunos conhecimentos e comportamentos que os preparem para viver em sociedade.

Tanto a Educação física quanto qualquer outra disciplina devem organizar o seu trabalho pedagógico, e transmissão de conhecimentos a partir de contextos dentro da história humana, sociedade atual, e produção individual do sujeito. Considerando ainda, que como tema da cultura corporal, tratado na escola, expressa

um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade.

As lutas que se apresentam dentro dos eixos temáticos da disciplina de Educação Física possuem elementos clássicos dentro da cultura corporal, que se trabalham de forma correta adquirem valores estéticos, lúdicos, saudáveis, competitivos, artísticos dependendo de que forma é utilizada.

O judô está inserido dentro da temática lutas, que desde de sua criação foi voltada para a formação integral daquele que o pratica. Ele agrega valores necessários a formação humana e deve ser introduzido nas aulas e estudado a fim de dar acesso aos alunos a um novo conceito que lhe proporcione um desenvolvimento pessoal.

Ele é um esportes com mais expressivos do Brasil tanto nos jogos olímpicos quanto nos parolímpicos, mostrando sua tradição no ganho de medalhas, e também bastante praticado em academias e projetos sociais.

Porém tanto o judô como as demais lutas encontram obstáculos para sua inserção no ambiente escolar, como falta de espaço, falta de material, falta de roupa adequada e associação ao comportamento violento. Então cabe ao professor de Educação Física usar sua criatividade e poder de adaptação para que o aluno consiga usufruir de tudo o que esse esporte pode proporcionar.

Portanto, o ensino proposto através do judô nesta pesquisa, é aquele a favor do debate, aquele pedagogicamente ativo, sem neutralidade, ou submissão a organização do trabalho pedagógico, e normativo escolar, mas a favor da visão pedagógica crítico-superadora, que desenvolvida sob a lógica dialética, e metodologia materialista histórica, vincula a teoria à prática, estimulando a escola para o trabalho, e o judô para o trabalho socialmente útil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.R; SANTOS, A.C.F. **O judô como prática recreativa na Educação Física Escolar do Ensino Fundamental I**. Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva. Itapeva sp . 2015

BACELLAR, C. **Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos**. In: PINSKY, C. B. (Org.). Fontes Históricas. 2a ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BARBOSA, M. S.S. **O papel da Escola: Obstáculos e Desafios para uma Educação Transformadora**. Tese apresentada para obtenção do Grau de Mestre

no Programa de Pós-Graduação em Educação- FAGED da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BAPTISTA, C. (2003). **Judô da escola à competição** (3ª ed.). Rio de Janeiro: Sprint.

BATISTA, M. (2011). **La Práctica de Judo en Relación con el Autoconcepto, la Autoestima y el Rendimiento Escolar de los Estudiantes de Primer Ciclo de Primaria**. Dissertação para obtenção do Grau de Doutor. Badajoz: UNEX.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental**. V.7 – Brasília: MEC/SEC, 1997. 96p.

CARVALHO, M. **Judô: ética e educação: em busca dos princípios perdidos**. Vitória: EDUFES, 2007.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE DESPORTOS DE DEFICIENTES VISUAIS – CBDV. **Jogos Paralímpicos Rio 2016**. Disponível em: <http://cbdv.org.br/evento/jogos-paralimpicos-rio2016-1>. Acesso 04/08/2021.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE DESPORTOS DE DEFICIENTES VISUAIS – CBDV. **IBSA apresenta critérios de pontuação para definir Ranking Mundial de Judô**. Disponível em: <http://cbdv.org.br/noticia/ibsa-apresenta-criterios-de-pontuacao-para-definir-rankingmundial-de-judo>. Acesso no dia 04/08/2021

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE DESPORTOS DE DEFICIENTES VISUAIS – CBDV. **Jogos Paralímpicos Tóquio 2021**.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE JUDÔ – CBJ. **Galeria de campeões em jogos olímpicos**. Disponível no site: https://cbj.com.br/galeria_de_campeoes/. Acesso 14/08/2021.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE JUDÔ – CBJ. **Judô**. Disponível em: <http://www.cbj.com.br/>. Acesso em 04/08/2021.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 1ª reimpr. da 2ª Ed. de 2009. São Paulo: Cortez, 2012.

DARIDO, S.C; RANGEL, I.C.A. (org) **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica** – Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**.1990

ESTEVES, Maria C. L. **Das lutas ao judô na escola: perspectivas para o trato com o conhecimento judô**. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer . Universidade federal da Bahia Faculdade de Educação . Salvador ,2015.

ESCOBAR, M. O. **“Transcrição na íntegra revisada pela autora”**. In: Metodologia do Ensino de Educação Física. 1ª reimpr. da 2ª Ed. de 2009. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; TAFFAREL, C. Z. **Mas, afinal o que é educação física? Reafirmando o simplismo intelectual.**

FEDERAÇÃO PAULISTA DE JUDÔ. **Documentário de 60 anos do Judô.**

Disponível em: <https://fpj.com.br/documentario-60-anos-da-f-p-judo/> Acesso em 14/08/2021

FEDERAÇÃO PAULISTA DE JUDÔ. **Caderno técnico de História e Filosofia do Judô.** São Paulo: FPJ, 1999.

FEDERAÇÃO MINEIRA DE JUDÔ. **Presidentes da Federação Mineira de**

Judô. Disponível em: <http://judomineiro.com.br/modules/tinycontent/index.php?id=15> . Acesso em: 14/08/2021.

FEDERAÇÃO PARANAENSE DE JUDÔ. **A história da federação.** Disponível em: <http://paranajudo.org.br/afederacao.php> . Acesso em: 14/08/2021.

FERREIRA, H. S. **As lutas na Educação Física Escolar.** Revista de Educação Física, [S.l.], n. 135, p. 36-44, nov. 2006.

GANDIN, D. **Planejamento como pratica educativa.** 8º ed. São Paulo: Edições Loyola. 1995.

GOMES, L.; QUEIROZ, É. V. **Judô em suas dimensões intelectuais, Morais e Físicas:** Um componente valioso para o processo de Ensino-Aprendizagem na Educação Física Escolar, (s.d.).

JÚNIOR, O. C; FERREIRA, M. G; RODRIGUES, A. T. **A evolução sóciohistórica do judô: primeiras aproximações.** Revista da educação física/UEM 10(10): 13-21, 1999.

JUNIOR, E. M. D. **Das lutas populares às lutas nas olimpíadas e Metodologia do ensino das lutas: uma proposição crítico-superadora,** 2014.

KANO, J. **Energia Mental e física: escritos do fundador do judô/** Jigoro Kano. São Paulo- SP: Pensamento, 2008.

LIBANEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MATARUNA, L. A. **Evolução tecnológica no judô.** Disponível em:

<http://www.judorio.org.br/sistcad/artigos/Evolucao%20Tecnologica%20do%20Jud%20-%20Mataruna.doc>. Acessado em: 14/08/2021.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia.** São Paulo: EDU/EDUSP, 1974. v. 2.

MESQUITA, C. **Judô – da reflexão à competição: o caminho suave.** Rio de Janeiro: Interciência, 1 ed., 2004.

NETO, C. (1994). **Desporto infantil: A criança e a actividade desportiva**. Horizonte, 10(60), 203-206.

PAGANI, M. M.; ANDREOLA, R.; SOUZA, F. T. R. de. **Lutas na escola: Judô como opção de Educação Física para o ensino fundamental no município de Sorriso-MT**. Revista Científica de Educação e Meio Ambiente, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 40-56, jul./dez. 2012.

READ, H. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins e Picosque Fontes, 2001.366 p

REGO, J. P. de L.; FREITAS, L. K.; MAIA, M. M. de O. **Lutas na Educação Física escolar: fato ou boato?** EFDesportes.com, Revista Digital, Buenos Aires, año 15, n. 153, febrero 2011.

ROZA, A. F. C. **Judô Infantil: uma brincadeira séria**. São Paulo: Phorte 2010. 120.il.

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. Em aberto, Brasília, ano 3, n. 22, julho/agosto 1984.

SILVA, J. P. **Judô: um aprendizado para a vida**. Brasília: Edição do autor, 2017.

TAVARES JUNIOR, A. C.; SILVA, L. H.; DRIGO, A. J. **Judô: da origem à esportivização e sua atual relevância para o cenário esportivo brasileiro**. Hominum, v. 3, ed. 16, 2014. 7-22

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. V. 12, N.34, p 152 – 165, 2007.

SCHULER, S. **Judô e Jiu-jitsu e o desenvolvimento integral de crianças em séries escolares iniciais**. Tese apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Teologia Escola Superior de Teologia Instituto Ecumênico de Pós-Graduação Educação Comunitária com Infância e Juventude. Escola Superior de Teologia Instituto Ecumênico de Pós-Graduação. São Leopoldo 2007.

SILVA, M.F.P; DAMAZIO, M.S. **O ensino da educação física e o espaço físico em questão** – In Internet Pensar a Prática, vol 11, nº 2, 2008.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Coletivo de autores. São Paulo: Cortez Editora, 1992. p. 16-43

WATSON, B. N. **Memórias de Jigoro Kano: o início da história do judô**. Tradução Wagner Bull. São Paulo: Cultrix, 2011.



Capítulo 9

**GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM OLHAR
PARA O PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E DO
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

Lilian Soares Alves Branco

Estefani Baptistella

Jordana Borchardt Blasi

GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Lilian Soares Alves Branco

Doutoranda em Educação (PPGE/UFSM). Mestre em Educação, Especialista em Gestão Escolar, Orientação Educacional, Gestão e Tutoria, Formação Docente para EaD. Professora do Curso Normal Magistério e tutora dos cursos de Licenciaturas na Uniasselvi. E-mail: lilian.sabranco@gmail.com

Estefani Baptistella

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Discente do curso de Especialização em Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM). Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM). E-mail: estefanibaptistella@gmail.com

Jordana Borchardt Blasi

Acadêmica do curso Pedagogia Licenciatura Plena Diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: jordana.b.blasi@gmail.com

Resumo: O presente estudo é composto por reflexões realizadas a partir da temática gestão democrática escolar, abordada na disciplina de Currículo e Epistemologia das Práticas Educativas do curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional de uma universidade pública federal. A partir disso, a problemática da pesquisa busca responder a seguinte questão: Como a gestão democrática escolar pode contribuir na elaboração do currículo e construção do Projeto Político Pedagógico? O objetivo geral foi compreender como se estabelece o processo de gestão democrática na construção do currículo escolar e do Projeto Político Pedagógico com a efetiva participação dos profissionais da educação. A metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo foi de cunho bibliográfico. Os principais aportes teóricos citados foram: Luck (2007) que define o conceito de gestão; Gimeno Sacristán (1998) apontando ações e relevâncias decorrentes da socialização presente na escola; Silva (2005), desenvolvendo discussões sobre o currículo e Veiga (2003) abordando discussões acerca do Projeto Político Pedagógico. Evidencia-se com este estudo, que a gestão democrática escolar faz-se na prática, na construção coletiva da

organização escolar, na definição de objetivos e estratégias, pautada em ações concretas, a partir de uma democracia direta ou representativa, buscando a efetiva participação de toda comunidade escolar, assim contribuindo para as discussões e análise da qualidade educacional.

Palavras-Chaves: Gestão Democrática Escolar. Currículo. Projeto Político Pedagógico.

Abstract: The present study is composed of reflections based on the theme of democratic school management, addressed in the Curriculum and Epistemology of Educational Practices course of the Professional Master's Degree in Public Policy and Educational Management at a federal public university. From this, the research problem seeks to answer the following question: How can democratic school management contribute to the development of the curriculum and construction of the Pedagogical Political Project? The general objective was to understand how the process of democratic management is established in the construction of the school curriculum and the Pedagogical Political Project with the effective participation of education professionals. . The methodology adopted for the development of the study was bibliographic. The main theoretical contributions cited were: Luck (2007) who defines the concept of management; Gimeno Sacristán (1998) pointing out actions and relevance resulting from the socialization present in the school; Silva (2005), developing discussions about the curriculum and Veiga (2003) approaching discussions about the Pedagogical Political Project. It is evident from this study that democratic school management is carried out in practice, in the collective construction of the school organization, in the definition of objectives and strategies, based on concrete actions, from a direct or representative democracy, seeking effective participation of the entire school community, thus contributing to the discussions and analysis of educational quality

Keywords: Democratic School Management. Curriculum. Pedagogical Political Project.

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta reflexões acerca da temática gestão democrática escolar, juntamente, com as problematizações e discussões realizadas na disciplina Currículo e Epistemologia das Práticas Educativas, ministrada no curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional de uma universidade pública federal do Rio Grande do Sul.

A escolha pela temática se justifica pois, atualmente, muitas discussões tem como eixo central a construção do currículo e do Projeto Político Pedagógico e, com isso, uma concepção emerge nestas discussões: a Gestão Democrática Escolar, considerando essa como fundamental para mobilizar ações e práticas educacionais inclusivas e de qualidade ao ensino.

Diante do exposto, elenca-se a problemática para essa pesquisa: Como a gestão escolar pode contribuir na elaboração do currículo e construção do Projeto Político Pedagógico? A partir do problema, apresenta-se como objetivo geral compreender como se estabelece o processo de gestão democrática na construção do currículo escolar e do Projeto Político Pedagógico com a efetiva participação dos profissionais da educação. Para isso, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico nos materiais disponibilizados ao longo da disciplina citada anteriormente, da mesma maneira que materiais advindos de outras disciplinas.

Para o desenvolvimento deste estudo, foram recorridos a diversos autores que embasam a realização da pesquisa, como Luck (2007), pontuando sobre o conceito e importância da gestão; Gimeno Sacristán (2000) apontando ações e relevâncias decorrentes da socialização presente na escola; Silva (2005), desenvolvendo discussões sobre o currículo e Veiga (1998), abordando acerca do Projeto Político Pedagógico, dentre outros.

No atual Plano Nacional de Educação (PNE), vigente desde 2014 e que se encerra em 2024, conduz em sua meta 19 a importância da gestão democrática dentro das escolas do país. Segundo essa meta, a gestão democrática da educação deve estar associada com a participação e desempenho da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

A gestão democrática inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo de forma a garantir qualidade para todos os alunos. Luck (2007) descreve que o processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo.

Desse modo, iniciamos este artigo apresentando o conceito de gestão democrática, currículo e projeto político pedagógico, e por último as considerações finais, considerando as implicações no processo de educativo.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR

A escola é um espaço em que múltiplas aprendizagens acontecem, a partir da interação e socialização partilhada com diferentes grupos sociais, e nesta convivência diferentes experiências e vivências são oportunizados no ambiente escolar. Gimeno Sacristán (1998) nos traz que a escola tem como uma de suas funções promover o processo de socialização entre os diversos grupos sociais e destaca que além da escola, família e sociedade também possuem essa função.

Assim, a escola tem fundamental importância na articulação do currículo com as vivências e experiências dos alunos, de modo, a produzir sentido e significado para todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Dessa maneira, os alunos(as) aprendem, assimilam teorias, disposições e condutas, como consequência das interações sociais de todo tipo que ocorrem na escola ou na aula (GIMENO SACRISTÁN, 1998).

Para que isso seja desenvolvido, a gestão necessita manter-se em constante inovação encontrando novos métodos para resolver os problemas enfrentados com mudanças para aumentar a boa relação entre escola, família e comunidade buscando uma articulação entre os saberes, os tempos, os espaços e a comunidade.

Segundo Oliveira (2009), o trabalho coletivo de elaboração do planejamento, currículo e do Projeto Político Pedagógico é pressuposto do conceito de gestão democrática, na qual, os docentes participam efetivamente das decisões do cotidiano escolar. Sendo assim, todos os segmentos escolares devem participar das deliberações em prol do bom funcionamento e desenvolvido da escola.

Em uma de suas metas, a gestão tem potencial para priorizar a ação e transformação na escola. Essa se concretiza na articulação, mobilização, organização e do conjunto escolar, para alcançar uma boa satisfação na qualidade da educação e das ações realizadas pelo sistema de ensino (LUCK, 2008). Sendo assim,

O princípio da gestão democrática inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de forma a garantir qualidade para todos os alunos. O processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico. (OLIVEIRA E MENEZES, 2018, p.880)

Dessa forma, potencializa-se a gestão democrática com elementos que constituam e articulam relações com a inovação, como por exemplo, a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico ou um conselho escolar participativo e colaborativo nas decisões a serem tomadas. Paro (2010), discute que o gestor escolar precisa cuidar da busca dos objetivos escolares definidos, promovendo assim, um trabalho produtivo e eficiente que englobe todos os segmentos escolares.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP), a autora Veiga (2003), destaca que “essa preocupação se expressa muito bem na tríplice finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho [...]”. (VEIGA, 2003, p.

139). Com isso, evidencia-se a importância dos sujeitos participarem dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente.

No que se refere ao currículo, considerado como um todo da escola, uma trajetória, um espaço de muitas disputas e propostas curriculares, logo,

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa via, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2005, p. 150)

Entende-se que para discutirmos a qualidade da educação, torna-se fundamental analisarmos os processos de construção desenvolvido no contexto escolar, como o currículo e o PPP, por compreender que nesse processo de construção já está explícito um modelo de gestão educacional, e a qualidade é consequência desses e outros processos educativos.

Currículo

A abordagem sobre currículo, nos direciona a uma perspectiva de mundo, sociedade e ser humano, desse modo, é preciso traçar caminhos e direcionamentos da vida educacional, em que se constitui a formação do sujeito.

Trata-se não apenas de um campo técnico ou sistemático, mas crítico e flexível permeado por questões sócio-políticas culturais, que faz da escola um meio de construção do conhecimento, produzidos em sintonia com seu tempo. Vale destacar que currículo é o todo, um conjunto escolar, sendo a identidade da escola, com multidisciplinaridade e movimentos constantes nos sistemas de ensino, dessa maneira, currículo é um complexo de relações sociais.

Conforme Moreira e Silva (2001) o currículo é considerado um artefato social e cultural, “[...] implicado nas relações de poder, que transmite visões sociais particulares e interessadas, e produz identidades individuais e sociais particulares”.

Nesse sentido, Silva (2005) destaca que o currículo humanista, herdeiro da antiguidade clássica, estava separado do objetivo de formar um homem para viver em sociedade. No entanto, trata-se de um currículo decorrente do tradicionalismo clássico que vincula-se a uma estrutura curricular, pautada no caráter monolítico e cientificista, o que nos remete a pensar sobre a intencionalidade da construção do conhecimento.

Segundo Pacheco (1996, p. 16) “o currículo, se comparado a um jogo com regras, torna-se [...], bastante problemático e conflitual sempre que se procura defini-lo. Aliás, cada definição não é neutra, senão que nos define e situa em relação a esse campo”. Não existe um conceito único, mas diferentes significados e abordagens, relacionados ao conhecimento e paradigma de educação.

Para Morgado (2004) currículo é sinônimo de construção de aprendizagens valorizadas socialmente, sendo que essas aprendizagens são permanentes e inacabadas, e que são construídas em um espaço integrado e com a participação de todos. Pode-se considerar que o currículo é a bússola da escola, e que segundo Gimeno Sacristán (2000) sua construção precisa ser motivada através do diálogo entre os agentes sociais, de modo igual.

Nesse sentido, Macedo e Pereira (2009) corroboram destacando que o currículo não deve ser construído fora do contexto social e histórico, mas como a essência de um processo social, construído por lutas e ideologias políticas. Apple (1982) diz que o currículo nunca será neutro, mas produto de tensões, conflitos e concessões políticas, culturais e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Gimeno Sacristán (2000) fala que o currículo tem um sentido de constituir o que o estudante irá aprender durante sua jornada escolar, ou seja, os caminhos, percursos e a organização. Para o autor, currículo é uma prática, expressão da função socializadora e cultural, na qual determinada instituição reagrupa a partir de uma série de subsistemas e práticas comumente desenvolvidos no ensino.

Para Grundy apud Pacheco (1996), currículo é uma construção cultural, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas. O currículo define um território prático, sobre a qual se pode discutir e intervir conforme as necessidades e contextos. E isso pode ser realizado a partir de uma gestão democrática, que trabalhe para valorização e representação de uma cultura escolar.

A partir dessas definições de currículo, cria-se a identidade da escola e dos que dela participam, com base na análise sobre as ideologias e relações de poder que ali se fazem presentes. Assim, buscando compreender se o currículo é construído ou distribuído de forma linear, prescritiva e reguladora.

Projeto Político Pedagógico

Primeiramente, evidencia-se a necessidade de compreensão sobre a dimensão política do PPP da escola, que segundo Veiga (1998) reflete na realidade da escola. No entanto, observa-se que na prática escolar, muitas vezes vem sendo considerado um documento institucional que normatiza o trabalho educativo, caracterizado por uma função normativa.

Segundo Veiga (1998), o PPP se infere em três dimensões: Projeto, parte da análise da realidade com o objetivo de realização uma ação; Político, em que a escola diante da diversidade de sujeitos que atende ser um espaço emancipatório de construção do conhecimento; Pedagógico, por apresentar um conjunto de métodos, projetos e atividades educacionais que serão utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

Gadotti (1994) ainda complementa que a escola ao discutir sobre o PPP também tem a função de responder os anseios dos sujeitos, no sentido de que esse projeto deve tentar sair de um estado confortável para arriscar-se, pode ser considerado uma promessa frente a determinadas rupturas, “as promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores”. (Gadotti, 1994, p. 579)

Nesse viés, entende-se que o PPP necessita estar pautado na experiência construída no cotidiano escolar, pois é nesse processo que ação educativa torna-se mais significativa, conduzindo um espaço repleto de oportunidades educativas. Freire (2003) diz, que o conhecimento se dá significativamente a partir do concreto vivido.

Pode-se considerar que muitos aspectos do PPP estão ausentes ou ainda são desconhecidos pelos educadores, porém a própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 12, ressalta que as propostas pedagógicas devem ser construídas mediante um processo coletivo, contemplando a diversidade dos sujeitos e suas especificidades, ou seja, na gestão democrática.

Assim, a construção do PPP não é somente função do gestor, mas de toda comunidade escolar, também não é um mero documento, é o registo da identidade escolar, elaborados com a participação de sujeitos críticos, participativos e atuantes, para que tenham consciência da posição que ocupam na constituição da sua comunidade escolar.

Segundo Vasconcellos (2010) é preciso compreender o espaço escolar como um todo, numa ampla dimensão da sociedade e não considerar a escola um espaço

isolado. No entanto, Gimeno Sacristán (1998) reforça que isso foi consequência da divisão dos processos sociais e da parcialização científica do objeto de ensino, em que separa o contexto interno do externo e obscure a compreensão global dos mesmos.

Sendo assim, a construção do Projeto Político Pedagógico nas escolas, deve levar em consideração o contexto em que a escola está inserida, os tempos e espaços dispostos para desfrutar, os diferentes segmentos que compõem a escola e a valorização desses, tudo em prol de um PPP coletivo e que represente a escola e seus objetivos, (trans) formando a vida dos sujeitos ali presentes, qualificando a educação cada vez mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões e discussões apresentadas nesse estudo, constatou-se que a gestão democrática faz-se na prática, na construção coletiva da organização escolar, na definição de objetivos e estratégias, para o desenvolvimento de ações concretas, a partir de uma democracia direta ou representativa. Por isso, faz-se necessário a importância da efetiva participação dos profissionais da educação nos processos de gestão dentro de escola.

No entanto, para torna-se necessário o desenvolvimento de ações articuladas da política educativa escolar, o que requer a capacidade de diálogo, do grande esforço em propor acordos e oportunidades, ou seja, é necessário propiciar condições para que a prática da gestão seja desenvolvida, oportunizando uma maior abrangência de conhecimentos. Assim, valorizando as trocas e sugestões na busca de uma qualidade educacional.

O termo Qualidade da Educação está sendo muito discutido atualmente por ser um conceito de grande amplitude que engloba diversos processos educativos, sendo um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais, pautadas nas políticas governamentais, no financiamento adequado da educação, um reconhecimento social e uma transformação de aprendizagens significativas e vivências democráticas.

Diante do que foi apresentado no decorrer deste estudo, considera-se que os objetivos foram alcançados e que o tema em questão nos convida a novos aprofundamentos e olhares, bem como a busca de outras perspectivas e em relação a gestão educacional.

Nesse viés, sugere-se como um futuro tema de investigação, a gestão democrática e sua influência na prática pedagógica. O presente estudo representa o início das discussões, pesquisa e aprofundamento da temática, assim reforçando que a construção do conhecimento e de aprendizagens é um processo inacabado, contínuo, que contribui para a formação e evolução do sujeito.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Currículo e ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e dá outras providências. Brasília, 1996.

GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico**. Cadernos Educação Básica - O projeto pedagógico da escola. Atualidades pedagógicas. MEC/FNUAP, 1994.

LUCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. (Série Cadernos de Gestão, vol. II).

MACEDO, E.; PEREIRA, M.Z.C. Currículo e diferença no contexto global. In: **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas: Alínea Editora, 2009.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORGADO, J. C. Educar no século XXI: que papel para o(a) professor(a)? In: Moreira, A.F.B.; PACHECO, J.A; GARCIA, R.L. (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, D. A. Profissão docente e gestão democrática da educação. **Revista Extra-classe**, v. 1, p. 210-217, 2009.

OLIVEIRA, I. C.; MENEZES, I. V. Revisão de Literatura: o Conceito de Gestão Escolar. **Cadernos de Pesquisa**. v.48 n.169 p.876-900 jul./set. 2018. Disponível em: Disponível em: <<http://publicações.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/5341>>. Acesso em: 04 jul. 2021.

PACHECO, J A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PARO, V. H. **Administração Escolar: Introdução Crítica**. 16 edição. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, J.G. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 21. Ed. São Paulo. Libertad, 2010.

VEIGA, I. P. A. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma Relação Regulatória ou Emancipatória**. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso: 02 jul. 2021.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: _____ (Org.). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998.



Capítulo 10

**OS PROCESSOS EDUCATIVOS
SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA: A
EDUCAÇÃO SOCIAL NA
LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO
BRASIL E DE HONDURAS**

Milena Pacheco

Marli de Fátima Rodrigues

Érico Ribas Machado

OS PROCESSOS EDUCATIVOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA: A EDUCAÇÃO SOCIAL NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO BRASIL E DE HONDURAS

Milena Pacheco

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES. E-mail: mblsp@hotmail.com

Marli de Fátima Rodrigues

Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES. E-mail: marlirodpg@uol.com.br

Érico Ribas Machado

Professor Adjunto no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. Líder do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES. E-mail: ericormachado@gmail.com

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo analisar como a educação social aparece na legislação no país latino-americano de Honduras comparativamente com a do Brasil, além de apontar como situa-se o debate sobre a regulamentação do profissional Educador Social. Honduras foi escolhido por ser um dos países contemplados na pesquisa em desenvolvimento intitulada “Os processos educativos sociais na América Latina” e, especialmente por apresentar em seus documentos políticos normativas referentes à Educação Social/Pedagogia Social. Com isso, a problemática surgida foi a de compreender a relação destas legislações e seus impactos para a Educação Social/Pedagogia Social. A pesquisa de natureza qualitativa, desenvolve-se por meio de um estudo bibliográfico de autores que compõem a área da Educação Social/Pedagogia Social, utilizando-se da análise documental das legislações educacionais de Honduras e do Brasil, que buscam apontar como a educação em

espaços não escolares aparece na legislação e quais reflexões podem gerar para o contexto brasileiro.

Palavras-chave: Educação Social. Pedagogia Social. Legislação Educacional. América Latina.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende analisar a legislação educacional do país latino-americano de Honduras, buscando identificar elementos que contemplem a educação em espaços não escolares no país e como impactam na área da Educação Social e Pedagogia Social. Ao comparar as legislações hondurenhas com o contexto brasileiro, pretende-se identificar elementos que possam contribuir para as discussões da área no país. A escolha deste país ocorre a partir da pesquisa em desenvolvimento, que possui por tema “Os processos formativos sociais na América Latina”, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e que busca investigar os processos formativos desenvolvidos na América Latina, na área da Educação Social/Pedagogia Social.

Na pesquisa em andamento, foram investigadas e identificadas as Leis Gerais da Educação dos seguintes países: Antilhas Holandesas, Argentina, Aruba, Belize, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Guiana Francesa, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai, Venezuela. Na primeira análise foram identificadas a temática da Educação Social/Pedagogia Social presente nas leis gerais de educação de cada país, mesmo que utilizando-se de diferentes termos, mas que contém os mesmos propósitos da área.

Para este trabalho, destacamos que na legislação educacional de Honduras escolhido para análise, aprovada pelo Decreto nº 262, de 2011 e, sancionada 22 de fevereiro de 2012, aparece o termo voltado para uma educação não escolarizada como “La Educación No Formal”. Considera-se este documento como um passo importante para o avanço das discussões sobre Educação Social/Pedagogia Social, do modo como contempla a área, fazendo parte do sistema educacional do país.

Situação bastante diferenciada aqui no Brasil, na qual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), não menciona em nenhum capítulo ou artigo a educação não escolar.

2 As legislações educacionais hondurenhas: reflexões e respaldos à Educação Social/Pedagogia Social

A educação de Honduras é contemplada legalmente pela Lei Fundamental da Educação, a qual apresenta características e modalidades do sistema educativo e entre essas modalidades, inclui a “Educación No Formal e la Educación Informal”, contemplando aspectos que são trabalhados na Educação Social/Pedagogia Social.

Artículo 68. La Educación No Formal, es regulada por su próprio reglamento que desarrolla cada uno de los componentes establecidos en el artículo veinticinco(25) y veintiséis(26) de la Ley Fundamental de Educación.

Artículo 69. El estado apoya y fomenta la educación no formal, brinda oportunidades para ingresar a ella y ejerce un permanente control para ofrecer programas de calidad.

Artículo 76. [...] a. Apoyar los procesos formativos que se desarrollan em los diferentes niveles y modalidades de la educación formal y la no formal; b. Desarrollar Em la población, valores éticos y Morales, para la convivencia ciudadana em la práctica constante de la democracia; c. Contribuir a uma cultura de paz y no violência y, d. Contribuir a la formación de uma cultura de conservación y aprovechamiento del entorno social y ambiental. (HONDURAS, 2014, p. 09-10).

A Educação Não Formal e Informal, são tratadas na legislação principal que norteia a educação de Honduras, apresentado pelo Regulamento Geral da Lei Fundamental da Educação de 2014, normativa educativa de versão mais atualizada. Da mesma forma, o documento que trata da mesma legislação educacional, do ano de 2012, pelo Decreto nº 262/2011, também menciona a Educação Não Formal e a Educação Informal.

Durante esta pesquisa, foram revisitados os documentos normativos e realizada uma nova busca nas páginas eletrônicas que remetiam ao governo de Honduras, entre elas, principalmente, a página eletrônica da Secretaria da Educação do governo de Honduras e com a Lei Fundamental da Educação de 2012, foram encontrados mais cinco documentos legais na área da Educação que trata dos referidos temas e que estão dispostos no quadro abaixo.

Quadro 1- Lei Geral da Educação de Honduras e suas modalidades de ensino não escolares

LEI GERAL	ANO	MODALIDADES
Ley Orgánica de Educación- Decreto n. 79 do Congresso Nacional.	14 de noviembre de 1966	Educación Extra Escolar: Art.17, Art. 51, Art. 52, Art. 53
Reglamento de Educación Artística- Acuerdo 1377-SE-2014	17 del septiembre del 2014	Educación No Formal: Art. 25, Art.26, Art.27.
Reglamento de la Educacion No Formal	2013	Educacion No Formal
Ley para el desarrollo de la Educacion Alternativa No Formal	15 de febrero de 1999	Educacion Alternativa No Formal
Ley Fundamental de Educación	22 de febrero de 2012	La Educación No Formal y la Educación Informal: Art.15, Art.17, Art.18, Art. 19, Art.25, Art. 26,
Reglamento General de la Ley Fundamental de Educación	17 de septiembre de 2014	La Educación No Formal:Art. 25, Art. 68, Art. 69, Art. 70, Art. 71. La Educación Informal: Art. 75, Art. 76.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores, 2021.

Neste quadro é possível perceber alguns aspectos consideráveis para a compreensão das discussões sobre a temática, demonstrando a primeira legislação educacional, a Lei Orgânica da Educação de 1966, aprovada no período anterior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual data de 1996 e, que na legislação hondurenha, já promovia espaço para a Educação Extraescolar, utilizada como termo de destaque a Educação Não Escolar.

O segundo aspecto aponta que, além de ser contemplada pela Lei Fundamental da Educação, tanto no ano de 2012, quanto no ano de 2014, foram criados dois documentos voltadas para a temática da Educação Não Formal, como modo de regulamentar a sua estrutura e organização, considerando que está inclusa no sistema educacional do país, outros documentos normativos foram criados, Regulamento da Educação Não Formal de 2013 e, Lei para o Desenvolvimento da Educação Alternativa Não Formal, elaborada no ano de 1999.

O terceiro, porém, não menos importante, trata-se da temática da educação social estar aplicada no Regulamento da Educação Artística do ano de 2014, ou seja,

a Educação Artística está inserida na Educação escolarizada ou Educação Formal, como na Educação Não Formal e Educação Informal, aspecto importante considerando um desenvolvimento integral dos indivíduos.

2.1 Limites da legislação educacional brasileira no que diz respeito a Educação Social e a regulamentação da profissão de Educador Social

Na legislação educacional brasileira não encontramos referência à educação social. Considerando a principal lei da educação (LDBEN 9394/96), apenas encontramos em seu art.1º, uma ampliação conceitual do conceito de educação, que se reporta a outras dimensões também educativas que poderão ser utilizadas para fins de aproveitamento escolar. Encontramos também referência a outras modalidades de educação que já estão institucionalizadas no âmbito das políticas educacionais, tais como, a Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Educação Quilombola, Educação Indígena. No entanto, essas práticas se articulam a dimensão da educação escolar na legislação.

No que diz respeito a trajetória do profissional Educador(a) Social no país, identificamos um movimento para que este profissional seja reconhecido em suas ações educativas. A iniciar-se pelas pesquisas científicas, identifica-se, que estas, demarcam e reforçam a necessidade de um profissional habilitado para atuar em espaços não escolares, visto que as instituições escolares de ensino não comportam a demanda de “compreender o seu educando de forma integralizada, de forma especial, os educandos privados dos bens de consumo desta nação” (PAIVA, 2015, p. 74).

Considera-se aqui a importância dos estudos científicos, das quais, contribuem para a compreensão do conceito de Educação Social como objeto de estudo da Pedagogia Social, que segundo Pérez Serrano (2009), constitui uma ampla dimensão da área educacional, mas que tem um papel fundamental de proporcionar ao educando, alcançar a formação integral seja como indivíduo ou em sua vivência social. Registre-se que o campo de constituição histórica do profissional da educação social iniciou com crianças e adolescentes que em especial, viviam nas ruas (NATALI, 2016) e que tiveram em sua base de atuação a Educação Popular do teórico e educador Paulo Freire (1981, p. 35):

[...] toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Esta postura, em si mesma, implica – as vezes mais, as vezes menos explicitamente – numa concepção dos seres humanos e do mundo. E não poderia deixar de ser assim. É que a processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado. [...]. Assim entendida, a orientação no mundo põe a questão das finalidades da ação ao nível da percepção crítica da realidade.

Com os estudos pautados na práxis educativa de Freire (1970), na qual, visa a transformação/emancipação do educando, faz com que o Educador(a) Social se constitua como profissional ao longo da história e que sua profissão esteja em constante processo evolutivo. A exemplo de um fato relevante no processo formativo destes profissionais, cabe ressaltar brevemente o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), que surgiu após a década de 1980 (RIBAS MACHADO, 2014) sendo um marco para pensar a necessidade de ações educativas que não eram suportados e suprimidos pela demanda da educação escolar.

Conquista importante para a atuação e reconhecimento do profissional Educador(a) Social, apontando que, em alguns lugares da América-Latina e da Europa esta formação vai além do que atualmente é vivenciado no Brasil, como no caso da Finlândia e Uruguai, na qual o profissional é reconhecido legalmente. Vale ressaltar, que os estudos realizados na área da Educação Social e da Pedagogia Social, não devem ser levados de modo hierárquico, mas sim de modo paralelos. (SANNA, 2014, p.52).

Diante do parâmetro legal no Brasil, sobre a função do(a) Educador(a) Social, a nomenclatura encontra-se cadastrada na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho. Entretanto, existem discussões, sobre a regulamentação, formação e valorização deste profissional. No âmbito político, essas discussões versam por meio do Projeto de Lei n. 5.346 de 2009, elaborado pelo Deputado Chico Lopes do Partido Comunista do Brasil (PCdoB/CE), na Câmara dos Deputados. Atrelado a esta discussão, o projeto de Lei n. 328 de 2015, elaborada pelo Deputado Telmário Mota do Partido Democrático Trabalhista (PDT/RR), transita no Senado Federal.

Contudo, este último projeto de lei, aponta um avanço significativo quanto ao reconhecimento da profissão do(a) Educador(a) Social, ao tratar da formação em nível superior, por meio da Emenda n. 3-CE (Comissão de Educação, Cultura e Esportes.)

e que, em 2019 foi aprovado e que se encontra na casa revisora da Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 2941/2019, aguardando parecer do Relator na Comissão de Educação (CE).

Ambos os projetos deram um salto na conquista histórica referente à formação e regulamentação da profissão de Educador(a) Social no Brasil sendo que o PL nº 2941/2019, ainda caminha para a efetivação e sanção presidencial para que posteriormente possa entrar em vigor e integrar a categoria profissional e a área da Educação Social/Pedagogia Social.

Estes são caminhos que a Educação Social e a Pedagogia Social ainda trilham para efetivarem suas ações educativas e serem reconhecidas legalmente como profissão e como estudo e formação dos profissionais que atuam nesta área tão importante para a Educação Brasileira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a continuidade da pesquisa intitulada “Os processos formativos sociais na América Latina”, o país de Honduras, selecionado para este trabalho, apontou mais elementos que afirmam a importância de se tratar a Educação Não Formal e Educação Informal como processos educativos não escolares, mas que se articulam no sistema educativo e para isso, o respaldo legal proporcionado pelas políticas públicas hondurenhas, revelam que este tema é de suma importância para a educação como processo de desenvolvimento humano.

Com isso, reflete-se aqui que no contexto brasileiro a necessidade de ampliação das discussões do campo da Educação Social e da Pedagogia Social, termos adotados no país referente aos processos educativos que não estão restritos ao âmbito escolar. No Brasil, faz-se necessário que sejam propostas e elaboradas políticas públicas que forneçam respaldo legal sobre a temática, articulando as ações legais que já vem se desenvolvendo na prática. Da mesma forma, a regulamentação da profissão Educador Social no país, bem como, a formação/valorização deste profissional, carecem de avanços no âmbito político.

A inserção da Educação Social/Pedagogia Social na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, atrelando a possibilidade de elaboração de uma documentação que norteia esta temática, são caminhos possíveis para que haja maior representação

e compreensão de que a educação contempla vários aspectos formativos, ampliando e efetivando-se também dentro e fora dos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Classificação Brasileira de Ocupações.**

Disponível em:

<<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/ResultadoOcupacaoMovimentacao.jsf>> Acesso em: 15/02/2019.

BRASIL. Senado Federal. **Da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, sobre o Projeto de Lei do Senado nº 328, de 2015, do Senador Telmário Mota, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências.** Parecer normativo _____, de 17 de maio de 2016.

Relator: Paulo Paim. p. 4, 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Regimento Interno da Câmara dos Deputados:** aprovado pela Resolução n.17 de 1989 e alterado até a Resolução n. 27, de 2018. 19 ed.; Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018. Disponível em: <

<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/18847>>. Acesso em: 20/02/2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara de Deputados. Enunciado- Decisão da Presidência- Arquivem-se, nos termos do art. 105 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados, as seguintes proposições. **Câmara dos Deputados**, Brasília, 31 de Janeiro de 2015. Disponível em: <

<http://www2.camara.leg.br/deputados/pesquisa/55a-legislatura/arquivos-atividade-legislativa-2015/proposicoes-arquivadas>> . Acesso em: 20/02/2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei Nº5346/2009. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. 2009. Autor: Francisco Lopes. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 2009.

Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5F9F43A821CA15093163812F26F29B60.proposicoesWebExterno1?codteor=661788&filena me=PL+5346/2009>. Acesso em: 22/07/2021. Texto original.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado Nº328/2015. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. 2015. Autor: Telmário Mota. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 2015. Disponível em:

<<http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getTexto.asp?t=166960&c=PDF&tp=1>>. Acesso em: 22/07/2021. Texto inicial

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692/1971**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 20/02/2019. .

BRASIL. **LDB 9394/1996**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02/07/2021.

HONDURAS. Decreto n. 262/2011. **Ley Fundamental de Educación**. Congresso Nacional. Disponível em: <
https://www.se.gob.hn/media/files/leyes/Ley_Fundamental_de_Educacion.pdf >.
Acesso em: 02/07/2021.

HONDURAS. Secretaria de Estado e expedição da Educação. _____. Fixa o **Regulamento da Educação Não Formal**. Resolução, 2013. Disponível em:<http://www.transformemoshonduras.com/ES/docs/leyes_reglamentos_edu/REG_LAMENTO%20EDUCACIoN%20NO%20FORMAL.pdf>. Acesso em: 02/07/2021.

HONDURAS. Decreto n.79/1966. **Ley Orgánica de Educación**. Congresso Nacional. Disponível em: < https://www.se.gob.hn/Leyes_especial/>. Acesso em: 02/07/2021.

HONDURAS. Acordo Executivo n. 1377-SE-2014. **Reglamento de Educación Artística**. Secretaria da Educação. Disponível em: <
https://www.se.gob.hn/media/files/leyes/REGLAMENTO_DE_EDUCACION_ARTISTICA_1.pdf>. Acesso em: 02/07/2021.

HONDURAS. Decreto n. 313- 98. **Ley para El Desarrollo de la Educacion Alternativa no Formal**. Poder Legislativo. Disponível em: <
<https://www.refworld.org/es/pdfid/5d7fd0cf2.pdf>>. Acesso em: 02/07/2021.

HONDURAS. Acordo Executivo n. 1358-SE-2014. **Reglamento General de la Ley Fundamental de Educación**. Disponível em: <
<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10625.pdf>>. Acesso em: 02/07/2021.

NATALI, Paula Marcal. **Formação profissional na educação social**: subsídios a partir de experiências de educadores sociais latino americanos. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) - universidade Estadual de Maringá, 2016.

PAIVA, Jacyara da Silva. **Caminhos do Educador Social no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

RIBAS MACHADO, Érico. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e na Espanha**. 2014, 296 f. Tese(Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RYYNÄNEN, Sanna. Os fundamentos de uma Pedagogia Social crítica. **INTERFACES CIENTÍFICAS**, Aracaju, v.3, n.1, p. 45-56, jun.2014. Disponível em:<
<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/1632/979>>. Acesso em: 10/01/2019.



Capítulo 11

A LITERATURA ENQUANTO AÇÃO EDUCATIVA

Marieli Paim de Lima

Adriana Derossi

Nadia Aparecida de Lima Coser

A LITERATURA ENQUANTO AÇÃO EDUCATIVA⁹

Marieli Paim de Lima

Gestora escolar, professora na rede municipal de Vacaria/RS, Mestre em educação (PPGE/UNIPLAC), Especialista em Gestão Escolar (UFRGS) e Psicopedagogia (UCB), Graduada em Pedagogia (UERGS), marielilimap@gmail.com.

Adriana Derossi

Professora efetiva, na rede municipal de ensino de Lages/SC, Mestre em Educação (PPGE/UNIPLAC), Especialista em Metodologia do Ensino (FCLPAA), graduada em Pedagogia (UNIPLAC), adrianaincasa@gmail.com.

Nadia Aparecida de Lima Coser

Professora efetiva, na rede municipal de ensino de Lages/SC, Mestre em Educação (PPGE/UNIPLAC), Especialista em Psicopedagogia pelo (IBEPEX), graduada em Pedagogia (UNIPLAC), nadialimacoser@Gmail.com.

Resumo: O presente artigo propõe como objetivo refletir sobre a formação dos professores enquanto oportunidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a leitura enquanto experiência estética. As atividades envolvendo a literatura, embora comumente disponham-se a promover o enriquecimento das experiências humanas, por vezes reduzem-se a função de subserviência aos protocolos educacionais e a uma perspectiva didática. A literatura passa então a ser utilizada como meio para o ensino de valores morais e padronização de comportamentos, favorecendo o aprisionamento e a domesticação. A formação de professores se constitui como uma oportunidade para refletir sobre o papel do educador, sobretudo no que se refere ao espaço que a criança exerce no processo de apropriação da literatura. A legislação vigente destaca, no que tange à formação de professores, que esta deve instituir-se como um processo, inicial e contínuo, ambicionando assim potencializar a qualidade na educação. Todavia, ao deixar em segundo plano a interdependência da prática pedagógica com a prática social, as ações docentes parecem perder o sentido, aprofundando o distanciamento entre as teorias e as práticas implantadas. Deste modo, ao ponderar as práticas pedagógicas envolvendo a literatura, torna-se relevante pensar o leitor enquanto um sujeito capaz de construir significados a partir de sua experiência de vida, na interação com os outros sujeitos e o mundo. Realizaremos a análise por meio de levantamentos de

⁹ Nota: parte deste texto já foi apresentado nos Anais do XV Congresso Internacional de Educação. EDUCERE, 2021.

pesquisa bibliográfica, numa abordagem qualitativa com autores da área como: Abramovich (1997), Cafiero (2010), Carvalho (2018), Corsino (2010), Freire (2003), Grosch (2011), Imbernóm (2010), Kant (1999), Oliveira (2010), Pimenta (2012), Reyes (2012), Vilhena (2014).

Palavras-chave: Literatura Infantil. Prática Pedagógica. Formação de Professores.

Abstract: This article aims to reflect on teacher training as an opportunity for the development of pedagogical practices that value reading as an aesthetic experience. Activities involving literature, although commonly available to promote the enrichment of human experiences, sometimes reduce the function of subservience to educational protocols and a didactic perspective. Literature is then used as a means of teaching moral values and standardizing behaviors, favoring imprisonment and domestication. Teacher training constitutes an opportunity to reflect on the role of the educator, especially with regard to the space that the child plays in the process of appropriation of literature. The current legislation emphasizes, with regard to teacher training, that it must be instituted as an initial and continuous process, thus aiming to enhance quality in education. However, by leaving the interdependence of pedagogical practice with social practice in the background, teaching actions seem to lose meaning, deepening the gap between the theories and practices implemented. Thus, when considering the pedagogical practices involving literature, it becomes relevant to think of the reader as a subject capable of constructing meanings from their life experience, in the interaction with other subjects and the world. We will carry out the analysis through surveys of bibliographic research, in a qualitative approach with authors in the area such as: Abramovich (1997), Cafiero (2010), Carvalho (2018), Corsino (2010), Freire (2003), Grosch (2011), Imbernóm (2010), Kant (1999), Oliveira (2010), Pimenta (2012), Reyes (2012), Vilhena (2014).

Keywords: Children's literature. Pedagogical Practice. Teacher training.

INTRODUÇÃO

Entendemos que é pela educação que a humanidade se constrói e transforma a sua realidade ao longo da história, sendo possível a compreensão de que “[...] o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 1999, p.15). A oportunidade de aprendizado pode nos transformar em por seguinte, enquanto sujeitos históricos podemos transformar a realidade.

Ao considerarmos as afirmações de Kant (1999, p.18) “O homem é a única criatura que precisa ser educada”. Esta característica nos distingue de outros seres vivos, que movidos por seus instintos desenvolvem certa autonomia desde o nascimento.

A partir dessas premissas, considerando a relevância da educação para a formação dos sujeitos e para as transformações sociais, abordamos a formação de

professores bem como o papel da literatura enquanto atividade educacional relevante para o enriquecimento da dimensão estética. Para a formação do nosso posicionamento empreendemos por meio de levantamentos de pesquisa bibliográfica, numa abordagem qualitativa com autores da área como: Abramovich (1997), Cafiero (2010), Carvalho (2018), Corsino (2010), Freire (2003), Grosch (2011), Imbernóm (2010), Kant (1999), Oliveira (2010), Pimenta (2012), Reyes (2012), Vilhena (2014).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO OPORTUNIDADE DE REFLEXÃO E APRENDIZAGEM

No Brasil, um olhar direcionado a relevância da formação de professores, ocorreu no ano de 1835 a partir da criação das escolas normais, as quais situavam-se nas capitais das províncias. Deste modo, os profissionais que tivessem interesse, deveriam arcar com os custos da sua formação.

Mais tarde, aproximadamente nos anos 40 o Ensino Normal ganhou nova estrutura, com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal, de 2 de janeiro de 1946 (Decreto-lei nº 8.530/46, que passa a ter cursos em dois ciclos. Com a aprovação da Lei n. 5.692/71, ocorreu o desaparecimento das Escolas Normais, e em substituição, instituiu-se a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, embasados pelo parecer n. 349/72, aprovado em 6 de abril de 1972. Já a Lei 7.044/82, criou os cursos de Licenciatura curta, em nível superior, para formar professores que poderiam atuar em turmas de 5ª a 8ª séries e também de 1ª a 4ª séries. (SAVIANI, 2009)

A implementação da LDB 9.394/96 converteu-se em um marco histórico, visto que pela primeira vez se legislou sobre a formação continuada de professores. O escopo do seu documento, do artigo 61 até o artigo 67, traz referência à formação continuada de professores, articulando à valorização e aprofundamento teórico acerca das práticas pedagógicas.

A valorização da formação de professores vem se ampliando com o passar dos anos, pois seja ela inicial ou continuada, enquanto percurso, implica no fortalecimento da identidade profissional docente. Ao considerarmos as afirmações de Freire (2003, p. 29): “O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma, quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter com a identidade do educando [...]”.

Para que possamos construir uma educação com qualidade é importante que enquanto professores estejamos comprometidos com a nossa formação, buscando ampliar os nossos conhecimentos e acesso a pesquisas científicas favoráveis ao desenvolvimento humano. Buscando a partir de nossas propostas educacionais a emancipação dos sujeitos e é nesta perspectiva que convidamos os leitores a pensar a literatura, como uma atividade que ultrapassa os protocolos educacionais.

A LITERATURA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Pensar a literatura enquanto ação educativa requer dos professores sensibilidade para o desenvolvimento de um olhar crítico. Freire (2003) alerta que a falta de reflexão sobre as ações educacionais poderá resultar no discurso em detrimento da teoria, bem como a prática resumir-se ao ativismo resultando em uma reprodução alienada.

Considerando as práticas literárias como possibilidades para a formação do protagonismo infantil, Vilhena (2014) apresenta reflexões no que diz respeito à postura do professor. A estudiosa enfatiza que é possível, em algumas situações, perceber distanciamentos entre os discursos e a atuação no contexto escolar.

Muitas vezes, desvelam uma prática autoritária, já que não dialogam com os outros, mas sim, falam para e pelo outro. Algo que se torna evidente quando se nega a possibilidade de interação física como o objeto a ser apresentado a uma criança sinestésica. Ou mais, quando é exigido silêncio absoluto, ainda que se saiba conceitualmente a importância estruturante da linguagem para o pensamento: o direito de dizer a sua palavra (VILHENA, 2014, p. 65).

Ao pensar o educador enquanto um facilitador para o desenvolvimento do protagonismo infantil convém refletir em que concerne o papel do adulto, afinal, na maior parte das vezes ele é o mediador entre a criança e a narrativa, especialmente em se tratando de crianças pequenas. Para Corsino (2010) cabe ao adulto, em grande medida, oportunizar a escuta e realizar as mediações, bem como valorizar a voz da criança, problematizando as temáticas, respeitando os variados modos de compreensão, considerando a criança enquanto sujeito social, central no processo de ensino e aprendizagem, implicando em compreendê-lo para além da capacidade de decodificação das narrativas.

A literatura pode favorecer o conhecimento de novos prismas, ultrapassando aqueles permeados pelas experiências cotidianas. “Ler é envolver-se nas tramas de uma história, viver as agruras e as conquistas de diferentes personagens, rir, chorar, ficar com raiva, surpreender-se, apoiar, discordar dos trajetos da narrativa” (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 18).

Promover a integração da criança em relação à narrativa não garante o protagonismo. De nada adiantaria a escolha de “[...] textos potentes e desafiadores, se as perguntas sobre os textos ou certas atividades propostas levam a respostas previstas de antemão ou reforçam alguns pré-conceitos, a polissemia desses textos é deixada de lado” (BAJOUR, 2017, p. 139). Deste modo a pesquisadora revela a importância de que o leitor tenha a liberdade de realizar uma leitura à luz de suas experiências, aumentando as possibilidades de contextualizar com sua cultura infantil e assim atribuir significados. No tocante à seleção de obras literárias, se consideramos que a literatura é um modo de expressão humana, território de reconhecimento, cabe a própria criança fazer suas escolhas. Embora as vivências ocorram em um mesmo contexto social, os sujeitos não assimilam o mundo da mesma maneira. Quando o professor impõe determinadas leituras para a criança, acaba por desprezar suas capacidades.

No que diz respeito à atribuição de sentidos, é possível conceber que o significado de um texto ultrapassa ao registro. Trata-se de uma relação entre o autor, o leitor e o mundo. Ao leitor não cabe apenas traduzir os conceitos. O leitor converte-se em um sujeito ativo, dotado de criatividade, inclusive, de certo modo podendo ser atribuído a ele a coautoria do texto. (REYES, 2012).

Considerando os estudos apresentados por Reyes (2012), entendemos que a linguagem causa grande impacto em relação ao modo como cada sujeito percebe a realidade. A pesquisadora salienta que mesmo quando compartilhamos a mesma linguagem, cada pessoa significa de modo diferente um mesmo elemento.

De fato, se escrevo casa, posso ficar segura de que todos vocês, que compartilham o uso da mesma língua, evoquem em sua mente o conceito de casa. Todavia, nenhuma das imagens mentais que vocês formarem corresponderá ao significado *standart* do dicionário. Haverá mansões, apartamentos ou casas de campo; algumas serão grandes outras pequenas. Muitos irão mais longe e associarão a palavra a um cheiro particular, a certa sensação de segurança ou de calor do lar, a uma saudade ou a seus próprios segredos. E isso ocorre porque todos nós vivemos em casas distintas (REYES, 2012, p. 23-24 grifos da autora).

Sendo assim, há uma educação que visa formar homens livres, para pensar e agir dentro da sociedade na qual estão inseridos. Desde que, esse agir esteja de acordo com a ética e os bons costumes que regem essa sociedade. Onde haja respeito pelo seu semelhante, sendo justo no seu agir para com os demais.

Pensar em ampliar os conhecimentos literários, na formação para professores é oportunizar o revigoramento de práticas pedagógicas potencializando-as, entendo que a leitura não é algo mecânico, mas implica no desenvolvimento das variadas capacidades, tais como criatividade, subjetividade e tudo isso ocorre à luz da cultura a qual o sujeito pertence. Nesse sentido a formação de professores pode contribuir para ampliar a visão, como algo que ultrapassa a ideia de cumprimento do currículo escolar, e tornar-se importante ferramenta no desenvolvimento de crianças leitoras.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Grosch (2011) nos fala que a formação inicial e a continuada elabora um espaço com possibilidades de refletir a teoria, pois o conhecimento embasa a prática dando a oportunidade de ampliação da teoria exigindo um constante entrelaçamento entre o pensamento e ação ao planejar o seu fazer pedagógico. Neste sentido a formação inicial visa instrumentalizar para o trabalho já a formação continuada vai se adaptando conforme as exigências e necessidade da prática pedagógica do cotidiano escolar.

Para formar um profissional professor/a se faz necessário que as demandas oriundas da formação, contribuam com a realidade educacional e social em que está inserido, visto que em todos os sistemas de ensino a formação docente, é assumidamente fundamental para que se alcance sucesso nas proposições educacionais. Pois os/as professores/as são fundamentais para que qualquer inovação aconteça, visto que são eles/as que estão à frente dos processos educacionais, exercendo seu ofício em escolas concretas com realidades e necessidades específicas, sendo assim, como afirma Pimenta (2012):

É preciso (foi e continua sendo) repensar novos conteúdos e novas formas de formar o professor; pensar novas formas de organizar a escola e os currículos de formação, para formar um professor que, entenda sua prática profissional, antes de tudo, como prática social. Ou seja, por sua profissão o professor pode modificar (contribuir para) a realidade social. (PIMENTA, 2012, p.91).

Pensar, então, em uma formação que se aproxime dos professores e das problemáticas que são oriundas dos contextos nos quais estão inseridos, requer considerar novos processos de teorização e práticas formativas. Uma possibilidade é acreditar que é possível gerar conhecimento pedagógico nos próprios ambientes formadores, com os colegas, na troca de experiências, a partir da análise crítica de práticas exitosas ou deficitárias, refletindo os acertos e os erros, e as práticas que se estabeleceram a partir deles. Assim, é possível construir uma formação que ofereça múltiplas possibilidades de troca e de aprendizado, porque, como afirmado por Imbernón (2010), mudar o objeto e o objetivo da formação requer,

[...] ressituar os professores, para serem os protagonistas ativos de sua formação em seu contexto de trabalho, no qual as decisões entre o prescrito e o real devem combinar, seu autoconceito deve aumentar, assim como seu status laboral e social. Isso tudo será conseguido mediante uma mudança das políticas educativas, aliada à reivindicação dos professores por uma maior autonomia profissional, por sua capacidade de formação e geração de mudanças, pela possibilidade de lhes deixarem realizar verdadeira colegialidade entre colegas de trabalho, por lhes consentirem ser criativos na vicissitudes profissionais sem ser censurados e por lhes permitirem uma maior participação nas decisões educacionais, a fim de poderem desenvolver uma verdadeira participação com todos que intervêm na educação da infância e da adolescência (IMBERNÓN, 2010, p.41).

Cada realidade educacional é diferente, apresenta suas peculiaridades, sendo assim não há soluções que possam ser utilizadas de modo genérico. Grosch (2011) defende a visão de uma ação pedagógica que expresse a compreensão da teoria, a qual favoreça refletir para além dos modismos. Salaria que este cuidado deve permear os variados níveis de atuação dos professores, sejam eles oriundos da educação básica, graduação e até mesmo da pós-graduação. Enfatiza que este olhar aprofundado poderá favorecer a percepção das incoerências entre o que se deseja e o que de fato se faz.

Ao mesmo tempo em que os professores aspiram a determinados fins no planejamento de suas ações, também estão condicionados pelas circunstâncias do seu contexto histórico social, pelas determinações das suas necessidades mais concretas como aquelas próprias do cotidiano, que podem modificar suas aspirações e esvaziar seus esforços na transformação da sua prática. (GROSCH, 2011, p.175).

Os professores almejam alguns objetivos para o planejamento de suas ações, mas nem sempre isso acontece, pois, o meio no qual estão inseridos, muitas vezes não comporta tais encaminhamentos do cotidiano escolar, esvaziando a vontade de transformar sua prática. Para Grosch (2011) oportunizar aos docentes um espaço

destinado à formação continuada, possibilitando um olhar crítico sobre as suas vivências, pode converter-se em enriquecimento da pluralidade de profissionais e de seus pensamentos.

A pesquisadora destaca o papel das políticas públicas direcionadas a formação continuada de professores. Reitera que esses profissionais ao interagirem com seus pares, seja no próprio contexto institucional, ou em um ambiente diferente, acessam novos caminhos, possibilitando desenvolver novos olhares e a produzir conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura, de qualquer modo pode contribuir para a aquisição de conhecimentos, visto que apresenta informações referentes a épocas, contextos geográficos, comparações com a realidade atual. Assim, priorizar uma leitura que possibilite deleite, prazer, aguçando a imaginação e a criatividade não significa negar a importância da aprendizagem de conteúdos curriculares. Oliveira (2010) ressalta, que nem tudo o que é lido precisa ser discutido, avaliado de acordo com os padrões típicos dos contextos educacionais. A autora defende que a literatura proporciona possibilidades de criatividade e descobertas para a criança.

Para formar um profissional professor ele precisa estar disposto e aberto as mudanças para contribuir com a realidade social que está inserido, e repensar novas formas de reorganizar a sua prática. Grosch (2011, p. 96), salienta que, “Não é o bastante somente a experiência, ela é importante, mas somente se transforma em conhecimento, através da análise que cada um faz individualmente sobre suas práticas. Discorrendo acerca da importância da formação, a autora salienta que os conhecimentos advindos da experiência, poderão fazer com que o/a professor/a reorganize também os seus saberes, reelabore-os, transformando-os. Embora destaque a importância da experiência prática, defende a relevância da contextualização com a teoria, a partir de uma análise cuidadosa sobre as suas ações.

A literatura pode estimular a criança, durante o seu processo formativo, a questionar-se, a buscar novos percursos. Cabe ao educador refletir sobre sua ação pedagógica, valorizando a criança e suas potencialidades, respeitando seu modo de compreender o mundo. De nada adiantarão discursos em defesa da liberdade de pensar, prudência na seleção das obras literárias, se as práticas educativas

apontarem para o cumprimento de protocolos, onde não se permite as manifestações da criança, onde são induzidas a compreender a narrativa do mesmo modo que o adulto as compreende.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BAJOUR, Cecília. **Literatura, imaginação e silêncio: O não dito como lugar de encontro entre leitores**. **Revista Emília**, n. 0, p. 135 – 154, 2017. Disponível em: http://revistaemilia.com.br/wp-content/uploads/2019/07/caderno-Em%C3%ADlia_0_FINAL.pdf. Acesso em: 03 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau. 1971.

_____. Ministério Da Educação. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.

_____. Ministério de Educação. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON. Rildo. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária**. São Paulo: Panda Books, 2018.

CORSINO, Patrícia. **Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações**. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON. Rildo. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GROSCH, Maria Selma. *A Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Ensino de Blumenau: Escola de Formação Paulo Freire-EFPPF (1997- (2002) - Florianópolis (2011)*.

IMBERNÓM, Francisco. **Formação Continuada de Professores**; tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KANT, Immanuel, *Sobre a pedagogia*. Tradução: Francisco Cocke Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **O professor como mediador das leituras literárias.** In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON. Rildo. (Coord.). Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20). p. 41- 54.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade de teoria e prática? / Selma Garrido Pimenta. -11. ed. –São Paulo: Cortez, 2012.

REYES, Yolanda. Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas, SP. v.14, n.40, p. 143-155, jan/abr. 2009.

VILHENA, Renata de Almeida Torres. **Literatura na educação infantil: práticas pedagógicas e a formação da criança pequena.** 2014. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/568/1/Renata%20de%20Almeida%20Torres%20Vilhena%20parcial.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2021.



Capítulo 12

**PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DE
EXPERIMENTOS DE FÁCIL ACESSO
PARA O ENSINO DAS LEIS DE
NEWTON**

Rayssa Vanuza da Rocha

Érica Romão da Silva Lima

Givanildo Sales Silva

Haroldo Reis Alves de Macêdo

PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DE EXPERIMENTOS DE FÁCIL ACESSO PARA O ENSINO DAS LEIS DE NEWTON

Rayssa Vanuza da Rocha

*Licenciatura em física, Instituto Federal do Piauí- Campus Picos,
rayssar975@gmail.com.*

Érica Romão da Silva Lima

*Licenciatura em física, Instituto Federal do Piauí- Campus Picos,
ericaromão1199@gmail.com.*

Givanildo Sales Silva

*Licenciatura em física, Instituto Federal do Piauí- Campus Picos,
nido10@hotmail.com.*

Haroldo Reis Alves de Macêdo

Doutor, Instituto Federal do Piauí- Campus Picos, haroldoram@ifpi.edu.br.

Resumo

Devido a Pandemia da Covid – 19, muito têm sido discutido sobre o uso de laboratório para o ensino, especificamente para o ensino de física. O uso da experimentação é algo bastante comentado e é uma didática que pode ser um fator que contribua positivamente para a aprendizagem dos alunos, pois com o uso do experimento os conteúdos e experimentos ficam interligados tornando algo contextualizado com fatos do cotidiano e assim acaba por tornar o ensino de física mais atrativo. Dessa maneira, esse trabalho traz uma proposta de utilização de experimentos de fácil acesso para o ensino das leis de Newton na disciplina de física. Possuindo como por objetivo geral, levar os alunos a terem um conhecimento mais realista sobre os fenômenos descritos nas Leis de Newtons e objetivos específicos, elevar o nível de conhecimento dos alunos; proporcionar um processo de ensino-aprendizado mais participativo e relacionar a teoria conceitual com a prática experimental. Onde os experimentos demonstrados podem ser realizados por o professor como uma forma de contextualizar o conteúdo como também poderá ser uma atividade para o aluno realizar no ambiente domiciliar, como esta se dando ênfase no ensino remoto o aluno pode fazer a gravação para ser visualizado por toda turma da atividade realizada para assim debater com os colegas sobre a prática, onde o professor pode deixar a escolha

do experimento livre para que cada aluno pesquise e estude os conteúdos da física relacionado com o experimento escolhido.

Palavras-chave: Ensino de Física. Experimentos. Leis de Newton.

Abstract: Due to the -19 Pandemic, much has been discussed about the use of laboratory for teaching, specifically for teaching physics. The use of experimentation is something much commented and it is a didactic that can be a factor that contributed positively to the learning of the students, because with the use of the experiment, the contents and experiments are interconnected with the facts of everyday life and thus ends up becoming contextualized. making physics teaching more attractive. In this way, this work presents a proposal for the use of easily accessible experiments for the teaching of Newton's laws in the discipline of physics. Having as a general objective, to lead students to a realistic knowledge about the phenomena and a knowledge described in the more specific laws, define the level of knowledge of the students; provide a more participatory teaching-learning process and relate conceptual theory to experimental practice. Where the tested experiments can be performed by the teacher as a form of contextualization or content as they can be an activity for the student, perform in the home environment like this one, emphasizing remote teaching, the student can also make a recording to be viewed by today's class physical activity performed so discuss with colleagues about the, where the teacher can activate the experiment performed so that each student of the physical activity performed and studied the contents referenced with the chosen experiment.

Keywords: Teaching Physics. experiments. Newton's Law.

Introdução

Observando o atual cenário, em que as aulas estão ocorrendo de forma remota devido

a pandemia da Covid – 19. Percebe-se que foi um período em que professores tiveram que se reinventar e reorganizar o modo como se ministra aula e de descobrimento de novas tecnologias e métodos de ensino, nos quais vem para auxiliar os professores e alunos em um ensino-aprendizagem com maior eficácia e dinâmico.

Com esse redescobrimto do modo de como fazer o ensino acontecer, foi de grande valia, pois o ensino em muitos casos parou de ser aquele ensino tradicional, onde professores são detentores exclusivos do conhecimento e os alunos apenas absorvedores e ouvintes e passou a ser um ensino onde o professor tem a obrigação de se reinventar com a ajuda da tecnologia e colocar seus alunos em uma aprendizagem significativa, levando-os a serem protagonistas do seu conhecimento e aprendizagem, e o professor, ganha o papel de mediador, facilitador desse conhecimento. Segundo Moreira (1999),

“É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.” (MOREIRA, 1999, p. 2)

Ou seja, os alunos já vêm com seus conhecimentos prévios vivenciados por ele no seu dia a dia em sociedade, basta os professores serem mediadores e facilitadores desse conhecimento em sala para aula, para que haja um ensino efetivo. Muitos pesquisadores, cientistas e historiadores estudaram e descreveram sobre a importância de fazer uma aprendizagem mais significativa e eficaz, utilizando meios mais tecnológicos. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para o Ensino Médio:

Concretamente, o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: VIII – utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio 4/5/2011 - Projetos Políticos Pedagógicos/Cap. VIII).

Pode-se ver que, novos saberes são constituídos a partir da utilização de novos ambientes de aprendizagem, fazendo com que o aluno pode aprender em diversos meios e em diversas maneiras. Com isso, entende-se que o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer de maneiras mais eficaz e dinâmica. Por isso, será relatado a dinâmica, os experimentos de fácil acesso. Ou seja é necessário enfatizar que a educação tem uma vasta gama de possibilidade para serem exploradas e utilizadas no dia a dia do professor, dos alunos em sala de aula.

Diante do exposto esse trabalho foi escolhido a fim de levar os alunos a terem um conhecimento mais realista sobre os fenômenos descritos nas Leis de Newtons como também, elevar o nível de conhecimento dos alunos; proporcionar um processo de ensino-aprendizado mais participativo e relacionar a teoria conceitual com a prática experimental.

REFERENCIAL TEÓRICO

Experimentação no ensino de física

Sabe-se que a disciplina de física é uma das mais difíceis e é também considerada por muitos alunos como uma das mais complicadas, Onde vale destacar

que as problemáticas ligadas ao ensino aprendizagem de Física não são recentes, as várias pesquisas existentes retratam diversos problemas citados pelos professores e alunos. (ARAÚJO e ABIB, 2003).uma das propostas de abordagem para facilitar a construção do conhecimento acerca dos conteúdos de física e que vem se destacado é a utilização de experimentos. A utilização de experimentos no ensino de física pode provocar uma formação mais reflexiva, fazendo assim que os alunos consigam perceber e analisar os fenômenos físicos no dia a dia .

De acordo com REIS (2015) e MARTINS (2015) as atividades experimentais aparecem como importante recurso e que pode ser utilizado como uma ferramenta que contribua para que o discente participe da construção de seu conhecimento e o professor como mediador do conteúdo fazendo o uso de experimentos pode estimular os discentes fazendo assim que o aluno possa compreender e aprender o conteúdo de forma contextualizada. De acordo com Gaspar (2005) “é por meio das práticas experimentais que as ciências encantam e estimula o interesse das pessoas pela área”.

Dessa forma, sabendo que o uso da experimentação é importante para a aprendizagem em física, a seguir o desenvolvimento desta pesquisa mostra experimentos que podem ser utilizados em sala para uma maior compreensão dos alunos a cerca das leis de Newton.

DINÂMICA

A dinâmica dos corpos é a área de estudos que investiga o movimento de partículas e objetos materiais importando-se com as causas. Além disso, essa área da mecânica estuda grandezas relacionadas as leis de conservação, sendo elas a conservação da energia e da quantidade de movimento de um determinado sistema físico (MOYSES, 2002).

Ligado à dinâmica está às três leis de Newton. Essas leis foram desenvolvidas por Isaac Newton e apresentadas em um dos livros mais importantes de todos os tempos (HEWEET, 2015).

A primeira lei de Newton: lei da inércia

Diferente do que muitos pensam, o autor da primeira lei de Newton foi na verdade Galileu. Ele definiu a ideia de inércia como sendo a tendência que os objetos tem em resistir ao movimento (TIPLER 2009).

Newton, partindo da ideia de Galileu reformulou a lei da inércia. Heweet (2015, p. 26) define a primeira lei em seu livro como sendo “todo objeto permanece em seu estado de repouso ou movimento retilíneo uniforme a menos que uma força resultante não nula seja exercida sobre ele”.

A segunda lei de Newton: lei da força

Newton desenvolveu sua segunda lei com base em observações experimentais. Ele notou então que quando um objeto está sujeito a uma força, ele adquire uma aceleração com a mesma direção e sentido que ela. Além disso, notou que a aceleração de um objeto sujeito a uma força, variava de acordo com a mudança que se fazia nela, ou seja, que a força e a aceleração eram proporcionais, onde a constante de proporcionalidade era a massa. Para Heweet (2015, p. 63) “A aceleração de um objeto é diretamente proporcional à força resultante atuando sobre ele; tem o mesmo sentido que essa força e é inversamente proporcional à massa do objeto”. Matematicamente, temos:

$$\vec{a} = \frac{\vec{F}}{m}$$

A terceira lei de Newton

Newton definiu sua terceira lei de maneira indireta. Através do estudo de colisões entre dois corpos, notou que as forças de interação agem em pares e em direções opostas (MOYSES, 2002). De acordo com Heweet (2015 p. 76) “Sempre que um objeto exerce uma força sobre outro objeto, este exerce uma força igual e oposta sobre o primeiro”. Matematicamente, temos:

$$\vec{F}_{AB} = -\vec{F}_{BA}$$

DESENVOLVIMENTO

Sabe-se que com a pandemia da Covid – 19, não estão sendo possíveis aulas presenciais, então foram reinventados os modos e meios de dar aula, com a impossibilidade de ir à escola-campo então está sendo feita a utilização de aplicativos como o Google Meet, o Google Classroom, o Whatsapp, o Instagram, o You Tube e o e-mail. Esses aplicativos se tornaram de suma importância facilitado o trabalho, com eles pode-se formar salas de aulas com formulários, vídeos aulas gravadas, vídeos

aulas do You tube, pode-se também ter um contato diretamente com o aluno a qualquer hora do dia.

Nessa etapa do trabalho será mostrado detalhadamente como os experimentos podem ser montados e utilizados em sala, como também pode ser uma atividade para que os alunos realizem no ambiente domiciliar e como nesse trabalho a ênfase é o ensino remoto o aluno pode está gravando o experimento escolhido, para pode passar o vídeo no momento da aula, relatando sobre a física presente no experimento, para que assim possa ter uma discursão em sala do que os alunos observaram nos experimentos realizados.

Neste trabalho o enfoque é as leis de Newton, para demonstração de que é possível a realização de experimentos como uma alternativa para falta de laboratório onde esses experimentos demonstrados abaixo é uma amostra da vasta gama que de experimentos disponíveis, onde o professor pode deixar o aluno livre para poder escolher seu próprio experimento e assim relacionar com cada conteúdo.

Experimento: 1° Lei de Newton

O experimento escolhido: a moeda no copo. No experimento pode ser utilizado um copo transparente, moedas de diversos tamanhos e uma folha de papel, como é mostrado na imagem 1 abaixo:

Imagem 1: material usado no experimento



Fonte: próprio autor

Para fazer esse experimento é necessário colocar o pedaço da folha em cima do copo e por cima dessa folha, a moeda do tamanho que quiser, como mostrado na imagem 2 abaixo:

Imagem 2: montagem



Fonte: próprio autor

Logo após, puxe o papel. Será perceptível que a moeda ao invés de ir junto com o papel, ela cai dentro do copo. Esse fenômeno acontece por causa da Inércia, que é a 1ª Lei de Newton. Segundo o livro Física Básica (Ferrero e Soares, p.101, 1998), o princípio da inércia diz que “Um corpo em repouso tende a permanecer em repouso e um corpo em movimento tende a permanecer em movimento com velocidade constante, por causa da sua inércia”. Como observado na imagem 3 abaixo, a moeda permanece em repouso, por isso que ela cai dentro do copo.

Imagem 3: moeda com inércia



Fonte: próprio autor

Experimento: 2ª Lei de Newton

Da mesma maneira que a primeira lei de Newton, o experimento pode ser feito com materiais de fácil acesso. O experimento escolhido para ser observado e

relacionado com a 2ª Lei de Newton foi um carrinho com massa. Como pode ser observado na imagem 6, os materiais utilizados foram um carrinho, um pedaço de linha e um peso.

Imagem 6: materiais usados



Fonte: próprio autor

Para fazer a montagem desse experimento é necessário amarrar a linha ao carrinho e ao peso, como mostra a imagem 7:

Imagem 7: montagem do experimento



Fonte: próprio autor

Após amarrar o carrinho e o peso, em uma mesa coloque o carrinho em cima da mesa e o peso suspenso na mesa, como mostra a imagem 8. Quando soltar o peso, será perceptível que esse peso irá puxar o carrinho devido à força da gravidade e esse carrinho vai se movimentar criando uma aceleração. Essa é a 2ª Lei de Newton, o Princípio fundamental da dinâmica, que diz que “A resultante das forças aplicadas a um corpo de massa m produz uma aceleração”.

Imagem 8: força produzindo aceleração no carrinho



Fonte: próprio autor

Experimento: 3° Lei de Newton

Na 3° Lei de Newton, o experimento escolhido foi do carrinho que anda com um balão. Os materiais usados nesse experimento foram um carrinho pequeno, um balão e um canudo, como mostrado na imagem 9 abaixo.

Imagem 9: materiais usados no experimento sobre a 3° Lei de Newton



Fonte: próprio autor

Para a montagem é necessário prender a ponta do balão no canudo e logo após, colar com fita adesiva o canudo no carrinho, como mostrado na imagem 10.

Imagem 10: montagem do experimento



Fonte: próprio autor

Logo após essa montagem, encha o balão de ar através do canudo e coloque o carrinho no chão, você perceberá que o carrinho se movimentará. Esse fenômeno acontecerá devido ao que é explicado na 3ª lei de Newton, que é o Princípio da Ação e Reação. Segundo Doca, Bôas e Fogo (2020, p. 79), essa lei diz que “A toda força de ação corresponde uma de reação, de modo que essas forças têm sempre a mesma intensidade, mesma direção e sentidos opostos, estando aplicadas em corpos diferentes”, como observado na imagem 11 abaixo.

Imagem 11: a ação da 3ª lei de Newton



Fonte: próprio autor

É possível observar que quando o ar que está no balão começa a sair, o carrinho gera um movimento. Esse fenômeno ocorre devido a força de ação que é feita pelo ar que sai do balão, que empurra o carrinho e a reação é o movimento do carrinho. Como é observado na lei da ação e reação ocorrem em corpos diferentes, ação – balão e reação – carrinho, e em sentidos opostos, enquanto o balão libera o ar

para a direita o carrinho se movimenta para a esquerda, mas sempre na mesma direção horizontal.

Os materiais usados em todos os experimentos são de baixo custo e de fácil acesso. Esses materiais são de fácil manuseio, os experimentos são fáceis de serem feitos e apresentam bem os fenômenos estudados. O professor pode utilizá-los tanto como demonstração como pedir para os alunos tragam para a aula no caso de aulas presenciais, ou pode está pedindo para que o aluno grave e repasse no momento da aula no caso das aulas remotas, onde vale destacar que existe uma vasta gama de experimentos, onde o professor pode fazer com que o aluno escolha seu experimento e explique o mesmo relacionando com o conteúdo da física.

Considerações finais

O ensino remoto mostra que há uma vasta possibilidade de formas e métodos para que o ensino seja mais eficaz, onde se fez possível observar a importância do uso das tecnologias digitais dentro da sala de aula, onde nesse momento atípico foram protagonistas no processo de ensino- aprendizagem.

Diante deste trabalho é esperado que com a contextualização dessas experiências os alunos e os professores possam ter um processo de ensino aprendizagem mais efetivo, observando e relacionando como de fato esses fenômenos descritos nas Leis de Newton acontecem. Os experimentos têm a capacidade de mostrar a prática da teoria aprendida através da aula, desenvolve o poder de argumentação e criatividade do aluno e ele passa a aprender que a ciência, em específico a física, não é só matemática, mas também utiliza o método científico para poder demonstrar seus fenômenos.

Referências

ARAÚJO, M. S. T.; ABIB, M. L. V. S. **Atividades experimentais no Ensino de Física: diferentes enfoques, diferentes finalidades**. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 25, n. 2, p. 176-194, 2003.

Diretrizes Curriculares Nacional de Educação para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192; Acesso em 03/09/2021.

DOCA, R. C.; BÔAS, N. V.; FOGO, R.; **Conecte Live Física**; vol. Único; ed. Saraiva; São Paulo, 2020.

FERRERO, N. G.; SOARES, P. A. de T.; **Física básica**; vol. Único; ed. Afiliada; São Paulo, 1998.

GASPAR, A. **Atividades experimentais no Ensino de Física. Uma nova visão baseada na teoria de Vygotsky**. São Paulo: LF Editorial, 2015.

HEWITT, Paul G. **Física conceitual** (Bookman editora Ltda, 2015), volume único, 12^o ed.

H.M. Nussenzveig, **Curso de Física Básica** (Edgard Blücher, São Paulo, 2002), v. 1, 1^a ed.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

REIS, W. F; MARTINS, M. I. **Experimentos em livros didáticos de física: Uma análise comparativa de duas edições do PNLD**. *Imagens da Educação*, v.5, n.3, 2015.

TIPLER, Paul A.; MOSCA, G. **Física para cientistas e engenheiros** (Rio de Janeiro: LTC, 2009), vol. 1. 6^a ed.



Capítulo 13

**O MÉTODO “TEACCH” COMO
INFLUÊNCIA NO
DESENVOLVIMENTO DA
LINGUAGEM DE CRIANÇAS
AUTISTAS EM ATENDIMENTO NA
ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS
DOS AUTISTAS DO AMAPÁ – AMA-
AP**

Eloany dos Santos Homobono

O MÉTODO “TEACCH” COMO INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS EM ATENDIMENTO NA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS AUTISTAS DO AMAPÁ – AMA-AP

Eloany dos Santos Homobono

Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas (FATECH) e em Estudos Culturais e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professora na Escola Estadual Dr. Alexandre Vaz Tavares em Macapá – AP. E-mail: elo.homobono@hotmail.com.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar o desenvolvimento da linguagem de crianças com autismo a partir do atendimento sob o Método TEACCH, utilizado na AMA-AP, procurando responder o seguinte questionamento: como se desenvolveu a linguagem da criança autista em atendimento na AMA-AP? Trata-se de uma pesquisa de campo dividida em período de observação de cinco dias no *locus* e coleta de dados a partir de respostas das famílias aos formulários, cujos resultados foram significativamente positivos ao analisar os relatos das famílias.

Palavras-chave: Autismo; Linguagem; Método TEACCH.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the language development of children with autism from in care under the TEACCH Method, used in the AMA-AP, seeking to answer the question: how did the language of the autistic child in care in the AMA-AP develop? This is a field survey divided into a five-day observation period at the locus and data collection from the families' responses to the forms, whose results were significantly positive when analyzing the families' reports.

Keywords: Autism; Language; TEACCH Method.

1 Introdução

Os estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) iniciam a cerca de 70 anos atrás, com o médico austríaco Leo Kanner, ainda que o termo Autismo já tivesse sido usado por Bleuler, em 1906 como forma de descrever sinais de esquizofrenia (BRASIL, 2014). Entretanto, a sociedade só passou a ter contato efetivo

com pessoas que possuem tal distúrbio por volta de 30 anos atrás, com a massiva divulgação sobre a condição da pessoa com TEA e o surgimento das diversas instituições e Associações que se espalharam pelo Brasil e pelo mundo.

As pesquisas sobre Autismo também contribuíram na elaboração de estratégias no atendimento à pessoa com TEA, estratégias estas que hoje são chamadas de métodos, e os mais conhecidos são o ABA, do inglês *Applied Behavior Analysis* (Análise do Comportamento Aplicada), baseada, sobretudo, nas teorias do behaviorismo; e o TEACCH, do inglês *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children* (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação).

Uma vez conhecidos os aspectos gerais do TEA e Associação dos Pais e Amigos dos Autistas do Amapá definida como *locus* dessa pesquisa, vale ressaltar seu objetivo geral que é analisar o desenvolvimento da linguagem através do Método TEACCH, que é o oficialmente utilizado pela AMA-AP. Tal objetivo foi baseado pelos seguintes objetivos específicos: apontar contexto histórico e conceitual do TEA; Apresentar as principais características e formas de execução do Método TEACCH e Análise da influência deste Método no desenvolvimento da linguagem das crianças em atendimento na AMA-AP.

A questão que motivou o problema a ser analisado neste trabalho foi: como a linguagem das crianças em atendimento na Associação de Pais e Amigos dos Autistas do Amapá se desenvolveu com a utilização do Método TEACCH? Para isso, a Metodologia adotada a fim de responder tal questionamento baseou-se em pesquisa de campo feita em dois momentos: observação dos atendimentos feitos no *locus* e aplicação de questionários respondidos pelos pais e/ou familiares. Partindo desse pressuposto, apresenta-se a seguinte estrutura geral: Contextualização histórica e conceitual do Autismo, Surgimento do Método TEACCH e suas características e por fim, o uso do mesmo dentro da Associação de Pais e Amigos dos Autistas do Amapá e de que forma ele contribui para o desenvolvimento da linguagem das crianças em atendimento.

2 Transtorno do Espectro Autista: Contexto Histórico e Conceitual

Antes de apontar os devidos contextos sobre o TEA, é necessário compreender que tal transtorno ainda causa muitas dúvidas, sobretudo quanto às

intervenções terapêuticas mais adequadas, sem esquecer-se de mencionar que o número de pessoas com diagnóstico de TEA cresce a cada dia¹⁰. O termo autismo¹¹ surge pela primeira vez em 1911, quando Bleuler o utilizou para identificar pacientes com “perda do contato da realidade” (GADIA et al., 2004, p. 583), ocasionando em sintomas frequentemente destacados nos diagnósticos de TEA até os dias atuais, como a dificuldade de comunicação. Anos depois, em 1943, o psiquiatra austríaco Leo Kanner faz uso da palavra novamente ao publicar a obra “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, onde relata os casos de 11 crianças que apresentavam constante necessidade de isolamento, desejo excessivo pela manutenção da rotina, e desenvolvimento diferenciado ou zero da linguagem, declarando-as como possuidoras de autismo infantil precoce (KANNER, 1943).

Durante tal pesquisa, Kanner apresentou as características essenciais e utilizadas até hoje como auxílio no diagnóstico de TEA: a) imensa dificuldade nas interações sociais; b) atraso no desenvolvimento da linguagem; c) quando desenvolvida, a linguagem não é utilizada para fins comunicativos; d) presença constante da ecolalia (repetição da fala do outro); e) reversão de pronomes; f) comportamento repetitivo e estereotipado; g) resistência à mudanças na rotina; h) ausência praticamente total da imaginação; i) ótima capacidade de memorização; e j) sem alterações na aparência física (BRASIL, 2014).

Entretanto, o TEA ainda não era visto como entidade separada das doenças mentais e era considerado um sintoma de esquizofrenia infantil, tal como foi divulgado na primeira publicação da DSM-I¹², o Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais, o que só se modificou na publicação do DSM-III em 1980 como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) sob o nome de “autismo infantil”. Os estudos de Kanner contribuíram no sentido de que, enquanto a esquizofrenia apresenta o isolamento, nos estudos de Kanner surge uma dificuldade de desenvolver relacionamentos que desencadeiam no isolamento, ou seja, sendo consequência e não causa dos transtornos. Dessa forma, percebeu-se a necessidade de delimitar que

¹⁰ Um novo relatório do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CD), dos Estados Unidos, mostrou um aumento de 15% no número de crianças que fazem parte do transtorno do espectro autista (TEA) em relação aos dois anos anteriores. Isso significa 1 caso para cada 59 crianças (estimativas de 2014, divulgadas agora) contra 1 em cada 68 (estimativas de 2012, divulgadas em 2016). Disponível em: <<https://revistacrescer.globo.com/Crianças/Comportamento/noticia/2018/04/autismo-1-em-cada-59-criancas-estao-dentro-do-espectro-autista.html>>

¹¹ O termo nasce do grego “autos”, que significa “eu”.

¹² *Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders*.

as características de TEA devem surgir até os três anos de idade. Desde então, conforme dados apontados pelo Ministério da Saúde, as características inicialmente apontadas por Kanner podem ser resumidas em:

[...] Destacam-se em seu quadro clínico: (a) problemas no desenvolvimento social que são peculiares e se manifestam de inúmeras formas e não condizem com o nível de desenvolvimento intelectual da criança; (b) atraso e padrão alterado no desenvolvimento de linguagem com características peculiares que não condizem com o nível de desenvolvimento intelectual da criança; e (c) repertório restrito e repetitivo de comportamentos e interesses, o que inclui alterações nos padrões dos movimentos (BRASIL, 2014, p. 12).

A partir destas pesquisas, observou-se o aumento na realização de trabalhos e engajamento na causa pelo TEA, como os estudos de Michael Rutter, que foi o primeiro a tratar sobre a possível relação entre autismo, retardo mental (hoje conhecido como deficiência intelectual) e problemas de ordem neurológica, como convulsões e crises epiléticas. Assim, fica clara a contribuição de tais pesquisas no diagnóstico e tratamentos específicos, desde os terapêuticos até no âmbito educacional, onde se pode citar o AEE (Atendimento Educacional Especializado), ainda que tenha sido implantado recentemente nas escolas brasileiras.

Durante todo esse período, foi possível notar que o conceito e caracterização do autismo se modificaram várias vezes, passando pela classificação por muito tempo utilizada no diagnóstico do DSM-IV chamada de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), do qual o TEA, que englobava o Autismo, Síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TID-SOE); a síndrome de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância faziam parte. Atualmente, o diagnóstico atualizado do DSM-V classifica o TEA em três graus: leve, moderado e grave/severo.

Dado isto, hoje se entende como TEA a condição da pessoa que possui dificuldade de desenvolvimento da inteligência social. O próprio significado do termo remete ao comportamento geralmente apresentado pela pessoa com TEA, como se vivesse “enclausurado em seu próprio corpo”, apresentando distúrbios em pelo menos dois dos setores de desenvolvimento humano. As principais queixas que levam à investigação e possível diagnóstico são o comportamento estereotipado e repetitivo e o baixo, ou mesmo nulo, desenvolvimento da linguagem. Neste último, enquadram-se os autistas verbais (que falam normalmente) e os não-verbais (que não desenvolveram a capacidade da fala).

3 Métodos: Estratégias de Atendimento à Pessoa com TEA

Uma vez entendida a história do TEA e seu conceito, logo percebeu-se a necessidade de estratégias e tratamentos como formas proporcionar melhores condições de desenvolver os aspectos que a pessoa com TEA apresenta entraves. Assim nasceram os programas, ou métodos, de intervenção terapêutica, dos quais os mais conhecidos são o ABA e o TEACCH. Enquanto o método ABA possui bases no behaviorismo e a Teoria do Condicionamento Operante de Skinner, o TEACCH apresenta um viés mais pedagógico com bases na psicologia comportamental e a psicolinguística, embora também apresente características da Teoria do Condicionamento Operante. De forma sucinta, o principal objetivo do TEACCH é desenvolver a autonomia da pessoa com TEA através da aquisição de habilidades comunicativas, interação social de forma a incentivar o poder de escolha. O profissional ideal para a execução do TEACCH é o psicopedagogo, embora as Associações/Institutos que trabalhem com o método possam oferecer cursos de capacitação para profissionais de diversas áreas.

Em 1966, com a maré crescente de movimentos de pais e familiares de pessoas com TEA exigindo que o Estado oferecesse melhores condições de vida para as crianças com TEA, o Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina na Universidade da Carolina do Norte desenvolveu o método TEACCH para ser implantado nas salas de aula, com empenho dos professores, familiares e desenvolvedores do método, facilitando o seu aperfeiçoamento através do diálogo constante entre escola e família e, assim, chegar ao ponto crucial: empoderar a pessoa com TEA.

Ainda que apresente a palavra crianças em sua nomenclatura, o TEACCH é voltado para pessoas com TEA de todas as idades. As mudanças no programa ocorrem de forma gradativa através de seus recursos, o currículo e as modificações advindas nas diferentes fases da vida. Dessa forma, o TEACCH pode se caracterizar como “um sistema de orientação de base visual com apoio na estrutura e na combinação de vários recursos para aprimorar a linguagem, aprendizagem de conceitos e mudança de comportamento.” (FONSECA; CIOLA, 2014, p. 14).

O TEACCH possui princípios norteadores que auxiliam nesse processo de desenvolvimento da independência da pessoa com TEA, que são: a) melhoria da

capacidade adaptativa; b) colaboração entre pais e profissionais; c) avaliação individualizada para a intervenção; d) ênfase na habilidade e reforço nas capacidades do aluno; e) teoria cognitiva, comportamental, psicolinguística e do desenvolvimento fundamentado à prática e f) ensino estruturado agindo como fator de organização e previsibilidade (FONSECA; CIOLA, 2014). Nota-se o objetivo sempre presente do TEACCH em desenvolver a flexibilidade e adaptação ao cotidiano sem deixar de, previamente, conhecer a pessoa com TEA através do diálogo com a família e de formas alternativas de comunicação. Portanto, seu foco é fazer a pessoa com TEA se comunicar, organizar e interagir, tudo dentro de suas possibilidades.

O TEACCH é um programa que tem como base os apoios visuais, uma vez que grande parte das pessoas com TEA possui dificuldades em comunicação, atenção e entender simbologias. Por exemplo, autistas geralmente não entendem figuras de linguagem, pois seu raciocínio é lógico e o pensamento apresenta-se de forma concreta, o que não lhe permite compreender expressões que contenham ambiguidade. Dessa forma, o TEACCH aplica aquilo que se chama de ensino estruturado, baseado em uma rotina apresentada através de uma agenda onde cada atendido terá descrito seu cotidiano em imagens.

A agenda auxilia na manutenção da rotina e evita situações de estresse, além de trazer atividades diversas, podendo ser móvel ou fixada em algum lugar de fácil acesso, cujos cartões contêm imagens que serão fixadas à mesa do atendido para que o mesmo possa fixar sua atenção na atividade que deve cumprir. Ao início das atividades, é entregue um “verificador” para o aluno, que pode ser feito de palito de picolé revestido de fita colorida de forma a fixar a atenção, juntamente com o cartão. Esses cartões podem ser colocados em ordem que seja de fácil entendimento para a pessoa com TEA, e, finalizada cada atividade, o cartão é depositado no recipiente já destinado para tal finalidade.

O formato de avaliação adotado pelo TEACCH é o PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado), que funciona como indicador dos chamados “níveis de trabalho”, assim denominados por Fonseca e Ciola (2014). Possui uma estrutura padrão auxiliando na melhor adaptação das atividades à medida que a pessoa com TEA progride em suas habilidades, além de identificar dificuldades de aprendizagem, e podendo, assim, gradativamente incluir tarefas mais desafiadoras, com o intuito de identificar os pontos fortes e de maior interesse da criança e desenvolver os pontos fracos a partir da montagem de um programa individualizado.

4 Locus: Conhecendo a Associação de Pais e Amigos dos Autistas do Amapá

A fim de auxiliar pais e familiares que não sabiam como lidar com filhos diagnosticados com TEA, a Associação de Pais e Amigos dos Autistas do Amapá – AMA-AP surge em novembro de 2007, na cidade de Macapá-AP, na tentativa de suprir a falta de clínicas e instituições voltadas, especificamente, para o cuidado de pessoas com TEA. Desse modo, a AMA-AP é a primeira associação feita por e para autistas com os objetivos de: a) prestar atendimento especializado terapêutico a pessoas com TEA; b) dar apoio e orientação familiar através de grupos de vivência, reuniões e palestras; c) divulgar e promover eventos técnicos sobre o autismo; e d) firmar parcerias com entidades e órgãos governamentais e não governamentais com o propósito de garantir o atendimento e sustentabilidade da associação, independente de quaisquer pagamentos.

Além disso, a AMA-AP procura sempre dar assistência a estudos e pesquisas que auxiliem na conscientização e no conhecimento sobre o autismo, assim como incentivar a criação e desenvolvimento de demais centros e instituições voltadas ao cuidado da pessoa com TEA e dos seus familiares, afinal, é de fundamental importância não só cuidar da pessoa com TEA, mas também cuidar de quem cuida dele. Dessa forma, a AMA-AP procura garantir o amparo aos assistidos e aos pais, através de programas e grupos de apoio, de forma a assegurar o bom convívio em sociedade e melhor qualidade de vida a pessoas com TEA.

Considerando que a demanda de alunos com TEA é cada vez maior nas escolas, a AMA-AP também faz contribuições e parcerias com as escolas públicas e privadas, através de cursos destinados aos professores para que os mesmos saibam como auxiliar uma criança autista, bem como facilitar sua interação e socialização com os outros alunos da escola. Até a presente data, A AMA-AP encontra-se funcionando regularmente na Avenida Dezesesseis de Julho, Conjunto Laurindo Banha, nº1011, Bairro Novo Buritizal, CEP: 68904-710, atendendo diariamente 37 alunos com diagnóstico de TEA, dentro de suas possibilidades, com idades variando de 03 a 28+ anos, cuja variabilidade de sinais é extensa e exige adaptações diárias no plano terapêutico, com a ajuda de uma extensa equipe de atendimento, que varia de psicólogos, pedagogos a educadores físicos e terapeutas ocupacionais.

5 O Ensino Estruturado: Aplicação do TEACCH na AMA-AP e sua Influência no Desenvolvimento da Linguagem

A AMA-AP adotou como método o programa TEACCH, cujos profissionais recebem cursos de treinamento, visando um atendimento mais completo e estruturado, além de focar no desenvolvimento da independência dos seus atendidos. O ensino estruturado é mencionado com frequência dentro do programa TEACCH, conforme apontam Fonseca e Ciola (2014), ao ressaltar que pessoas com TEA têm mais facilidade em desenvolver tarefas organizadas e concretas, ou seja, com mais informações visuais que verbais, e a comunicação, por sua vez, fica sob responsabilidade do atendente/terapeuta que alia os estímulos visuais ao incentivo do uso da linguagem verbal.

As agendas possuem um padrão fixado em cada sala onde são feitas as atividades do dia, abarcando áreas como leitura, escrita, informática, educação física, interação social, etc. A agenda sofre mudanças diárias, ainda que apresentem tarefas padrões e, à medida que o atendido avança em seus objetivos, novas tarefas que apresentem mais desafios são incluídas. Destaca-se a importância do atendimento diário, ou seja, os dias e horários de atendimento já são previsíveis de modo a fazer parte do cotidiano do atendido, pois a rotina é fundamental e facilita o processo de aprendizagem por conta da rigidez de pensamento presente na maioria das pessoas com TEA (FONSECA; CIOLA, 2014).

Durante o período de observação de cinco dias no *locus*, atentou-se para a diversidade dos atendidos, que vão de autistas verbais a não verbais e idades diversas, embora durante o horário de observação o público fosse composto majoritariamente por crianças entre 2 e 10 anos de idade. No início do acompanhamento, dia 18/02, duas crianças eram atendidas, sendo uma verbal e a outra não verbal. As tarefas eram diferenciadas, respeitando a agenda individual, enquanto um desenvolvia atividades envolvendo psicomotricidade, o outro praticava escrita e leitura, seguido de jogos, momento que animou bastante a criança.

No dia seguinte, 19/02, foi feito o acompanhamento de três crianças, todas verbais, sendo que uma delas faz atendimento apenas duas vezes por semana e todas desenvolveram as atividades com bastante facilidade. No dia 20/02 havia um contingente maior de crianças em atendimento, embora permanecessem em salas separadas. Percebeu-se que no atendimento de uma das crianças que é não verbal,

foca-se no exercício da psicomotricidade com o constante estímulo da linguagem verbal, enquanto que as crianças verbais recebem bastante incentivo em escrita, leitura e informática com aulas de digitação.

No dia 21/02, acompanharam-se quatro crianças que fizeram atividades de recorte e colagem temáticas para o Carnaval, matemática, escrita e atividade de pareamento muito utilizada no método TEACCH, e observou-se o incentivo das crianças em ajudarem nas tarefas. Por fim, no dia 22/02 as mesmas crianças finalizaram as atividades de recorte e colagem com produção de máscaras alusivas ao Carnaval. Durante todo o processo de atendimento e terapia percebeu-se o esforço dos atendentes/instrutores em se comunicar verbalmente com as crianças de forma constante, em especial as não verbais. O ensino estruturado do *TEACCH* contribui para o desenvolvimento da linguagem de forma significativa:

A estimulação do início da leitura por meio de imagens e símbolos; a prática da esquerda para a direita e ter sempre a palavra à vista aumentam as chances do desenvolvimento das habilidades de leitura; pranchas visuais podem ser organizadas de modo a facilitar a compreensão da linguagem e da própria tarefa, pois este recurso oferece um caminho alternativo para receber e expressar as informações do ambiente; os sistemas de trabalho visualmente estruturados ajudam a compensar déficits de memória ao acrescentarem o componente visual aos alunos (FONSECA e CIOLA, 2014, p. 87).

Além do período de observação, julgou-se pertinente obter relatos dos pais dessas crianças através de formulários respondidos pelos mesmos, cujas perguntas eram: a) nome; b) idade; c) tem mais de um filho com autismo? Se sim, quantos?; d) Seu(s) filho (a)(s) é autista verbal ou não verbal?; e) Qual o grau de autismo da sua criança?; f) Há quanto tempo faz atendimento na AMA-AP?; g) Desde o início do atendimento, quais os maiores avanços que você pôde constatar?; e h) Faça um breve relato das principais mudanças que ocorreram na comunicação do seu(a) filho(a) desde que passou a ser atendido na AMA-AP.

Uma mãe de jovem de 17 anos com TEA de grau moderado e verbal relatou que sua filha iniciou o atendimento usando o PECS (do inglês *Picture Exchange Communication System*), que é uma ferramenta alternativa de comunicação feita exclusivamente para pessoas com TEA ou que possuam outro transtorno invasivo do desenvolvimento, com base no livro de Skinner, *Comportamento Verbal*; e logo passou a usar o tablete que poderia levar para qualquer lugar, possibilitando o

desenvolvimento da fala e socialização, além da independência reforçada pela metodologia TEACCH.

O familiar de uma criança de 6 anos, com TEA de grau moderado e não verbal conta que observou o desenvolvimento da autonomia e tolerância à espera, além de conseguir executar atividades de coordenação e atender alguns comandos. A mãe de outra criança de 8 anos com TEA de grau leve e não verbal constata, sobretudo, avanços no comportamento e na socialização como interagir e brincar com outras crianças. A responsável por um rapaz de 17 anos com TEA de grau moderado e verbal ressalta que obteve avanços em todos os sentidos: afeto, desenvoltura, linguagem, responsabilidade, dentre outros aspectos.

A mãe de uma criança de 4 anos, cujo grau de TEA ainda não foi definido conta que apesar de pouco tempo de atendimento na AMA-AP (4 meses) já observou avanços como expressão verbal, atendimento a comandos, aprender a brincar e interagir e destaca que “a AMA-AP é importante no auxílio à socialização, concentração, coordenação motora fina, estabelecimento de rotinas, e muitos outros pontos. Só temos expectativas boas quanto à sua evolução, mas sempre respeitando o seu tempo”. Já no relato da mãe de uma criança de 8 anos com TEA moderado e não verbal percebe-se a felicidade em conquistas que seriam consideradas “simples” para uma criança neurotípica: “Nossa, hoje meu filho consegue me mostrar o que quer, pegando na minha mão e levando até o objeto. Acabou com muitos choros e balanços que fazia sem saber me mostrar o que ele queria”. No total foram colhidos 11 relatos de familiares.

Considerações Finais

Em seus estudos, Leon afirma que “a linguagem como sistema simbólico assenta na compreensão interiorizada da experiência, pelo qual o corpo e os gestos vão atribuindo significado às ações e aos objetos.” (LEON et. al, 2013, p. 13) Ou seja, são as experiências vividas que dão o “conhecimento de mundo” à criança e, a partir de então ela produz significados capazes de fazê-la desenvolver meios de comunicação, verbais ou não. Considerando-se que o TEACCH tem como uma de suas bases a psicolinguística, logo fica claro que os suportes visuais são os meios utilizados para o desenvolvimento da linguagem da criança com TEA, uma vez que

ela possui maior facilidade em compreender os significados ao seu redor a partir da observação concreta.

Os suportes visuais são a base do trabalho desenvolvido na AMA-AP, através de cartões/pictogramas contendo as imagens referentes às atividades desenvolvidas e os verificadores. Durante o contato entre criança e terapeuta/atendente há o incentivo constante do uso da fala, compensando falhas na comunicação que são comuns em pessoas com TEA, dado o fato de que a base psicolinguística proporciona meios de desenvolvimento através da interação entre pensamento e linguagem (LEON et al., 2013). Além disso, o TEACCH considera fundamental observar as mudanças causadas tanto pela idade quanto pelas experiências, para que, assim, os programas individualizados sejam adaptados ao estágio de desenvolvimento do atendido.

Todos esses aspectos foram observados no processo terapêutico feito pela AMA-AP, ao não abrir mão de fatores como manutenção da rotina, suportes visuais, contato direto com o atendido, atividades diversificadas, comunicação constante, entre outros. Cabe evidenciar que além da excepcional execução da metodologia TEACCH, os atendentes da AMA-AP possuem o diferencial que é receber todos os atendidos com muita afeição e carinho, fazendo com que o processo terapêutico seja mais prazeroso para as crianças, fato constatado ao observar que a maioria dos atendidos gostam de estar na AMA-AP.

Desse modo, afirma-se que a influência do método TEACCH no desenvolvimento da linguagem das crianças atendidas na AMA-AP é total e traz resultados significativamente positivos, de acordo com o período de observação e, principalmente, ao analisar os relatos feitos pelos familiares que não tiveram dúvidas ao destacar a evolução na comunicação de suas crianças, seja através do aumento do vocabulário, expansão do diálogo, expressividade, melhora no comportamento, etc. Entretanto, vale frisar que, embora o desenvolvimento da comunicação tenha sido o foco desta pesquisa, a linguagem se manifesta de diversas formas através da pessoa com TEA, cujo fato os atendentes/terapeutas profissionais da AMA-AP são conscientes e estimulam todos os aspectos de desenvolvimento de seus atendidos, pois, retomando o que já foi dito: o principal objetivo do TEACCH é tornar a pessoa com TEA a mais autônoma e independente possível.

Referências

ASSOCIATION, A. P. **Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders 5.** Washington: American Psychiatric Association, 2013.

BRASIL. M. S. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

FONSECA, M. E. G. CIOLA, J. C. B. **Vejo e aprendo: fundamentos do Programa TEACCH: o ensino estruturado para pessoas com autismo**/Maria Elisa Granchi Fonseca, Juliana de Cássia Baptistella Ciola. 1 ed. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2014.

GADIA, C. A. TUCHMAN, R. ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, 80, 583-594. 2004.

KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact.** *Nervous Child*, 2, 217-250, 1943.

LEON, V. C. BARISH, M. BORTOLON, C. B. Compreendendo o Método TEACCH. **Rev. Traj. Mult.** Ed. Esp. XVIII Fórum Internacional de Educação, v. 5, 246-273, 2014.



Capítulo 14

**FORMAÇÃO DOCENTE E A
VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DA
INFÂNCIA: CONTRADIÇÕES E
POSSIBILIDADES**

Daniela de Araújo Ando

FORMAÇÃO DOCENTE E A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DA INFÂNCIA: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES¹³

Daniela de Araújo Ando

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

E-mail: daniela.a.ando@gmail.com

Resumo: Temas sobre violação de direitos da criança e adolescentes como violência doméstica, exploração e abuso sexual, drogas, prostituição ou até mesmo tráfico humano dificilmente são discutidos de forma crítica e relevantes nas formações de professores. Alguns desses assuntos, quando trabalhados nos momentos de formação inicial ou continuada de professores, recebem, por vezes, um tratamento “marginal” por parte da escola, dos centros de formação e das universidades. Este artigo tem como objetivo colaborar com o debate da necessidade de currículos de formação de professores se “abrirem” para discussão de processos de desumanização que permeiam o dia a dia de muitas infâncias. Para isso utilizou-se de pesquisa bibliográfica a partir das contribuições de diferentes autores. Em um esforço de síntese, sem a pretensão de esgotar a discussão sobre a temática, destacamos que o caminho para alcançar o propósito de mudança nas ações formativas referentes a violação dos direitos das criança perpassa por uma formação que leve em conta a história de vida e profissional do professor, o contexto em que ele atua ,a reflexão coletiva, o diálogo sigiloso e ético, uma linguagem prática e objetiva sobre o tema , bem como uma parceria entre os profissionais da escola e da rede de proteção.

Palavras-Chave: Formação. Professores. Infância. Direitos. Violações.

Abstract: Themes about the violation of the rights of children and adolescents such as domestic violence, sexual exploitation and abuse, drugs, prostitution or even human trafficking are hardly discussed in a critical and relevant way in teacher training. Some of these issues, when addressed during initial or continuing teacher training, sometimes receive “marginal” treatment by schools, training centers and universities. This article aims to collaborate with the debate on the need for teacher training curricula to “open up” to the discussion of dehumanization processes that permeate the daily lives of many childhoods. For this, we used bibliographic research from the contributions of different authors. In an effort to synthesize, without pretending to exhaust the discussion on the subject, we emphasize that the way to achieve the purpose of change in training actions regarding the violation of children's rights involves training that takes into account the life history and teacher's professional, the context in which he works, collective reflection, confidential and ethical dialogue, a

¹³ Este artigo foi apresentado no XV Congresso Nacional de Educação (EDUCERE, 2021).

practical and objective language on the subject, as well as a partnership between school professionals and the protection network.

Keywords: Training. Teachers. Childhood. Rights. Violations.

1. PALAVRAS INICIAIS

Ao abordar a função e os desafios da escola na contemporaneidade, Feldmann (2003) afirma que essa escola tem como princípio o professor como seu representante, que assume nos dias atuais o papel de formar cidadãos livres, conscientes e autônomos que respeitem a pluralidade, a diversidade e que intervenham de maneira científica, crítica e ética na sociedade.

Dessa forma, ser professor é mais que ser habilitado por um curso superior ou ter o domínio de sala de aula; é intermediar a convivência social, as informações com o conhecimento; é compreender seu papel como ser social e político mergulhado em relações e cenários de poder e de desenvolvimento de subjetividades.

Nessa convivência social o professor se depara em sala de aula com a infância brutalizada que, segundo Arroyo (2009), é considerada como um dos problemas mais sérios da sociedade e dos centros de formação. Ainda, de acordo com Arroyo, a formação docente tem se centrado para preparar o professor para ensinar matemática, biologia, física e química, dentre outras disciplinas; entretanto, ele denuncia que os docentes não são preparados para conviver com infâncias negadas e roubadas.

O professor não sabe, por vezes, como administrar e direcionar problemas que seus alunos trazem para sala de aula, como violência, drogas, indisciplinas, exploração sexual, dentre outros, porque não teve uma formação direcionada para essas questões. O foco da formação docente tem sido, em geral, como transmitir conteúdos e fórmulas, em detrimento de temas sobre a resolução de conflitos.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS INFANTIS.

Estudos demonstram que dificilmente se encontra no processo de formação de professores a discussão crítica de temas relevantes, como violência doméstica, exploração e abuso sexual ou tráfico humano. Alguns desses temas, quando

trabalhados nos momentos de formação, recebem, por vezes, um tratamento “marginal” por parte da escola, dos centros de formação e das universidades.

Os cursos de formação inicial e continuada ainda ignoram as tensões, dinâmicas e dúvidas trazidas e vividas em sala de aula. Muitos currículos de formação docente estão fechados para a dinâmica social, para os processos de desumanização que permeiam o dia a dia de muitas infâncias. A partir do momento, em que esses currículos se “abrirem” para as diferentes e desumanizadas realidades de crianças e adolescentes, se enriquecerão e ganharão novos sentidos.

Aprendemos disciplinas sobre que conhecimentos da natureza e da sociedade ensinar e com que metodologias, porém não entra nos currículos de formação como ensinar-aprender a sermos humanos. Falta-nos a matriz pedagógica fundante (ARROYO, 2000, p.55).

A formação do professor vai além de questões de atualização científica, pedagógica ou didática. A formação deve incutir nos professores a ideia da construção de ambientes coletivos de participação e reflexão para que os futuros professores aprendam e se adaptem à realidade de conviver com as mudanças e as incertezas. O papel do formador, na figura do docente universitário, ganha visibilidade pela sua influência para com os futuros professores, a partir do momento em que são trazidas para discussão na universidade diferentes realidades em que crianças e adolescentes estão inseridos.

Para Gatti e Nunes (2009), existe uma relação direta entre a formação de professores e melhoria da educação. As autoras destacam que a formação de professores ganha cada vez mais evidência diante dos desafios da educação. Ressaltam Gatti e Nunes (2009) que investigar questões relacionadas aos cursos de formação docente, planos de carreira, salários e às condições de trabalho nas escolas é ação importante e indispensável para a conquista de mudanças no contexto educacional.

Além do sistema educacional, a formação docente também acarreta benefícios ao sistema socioeconômico e à cultura, partindo do entendimento de que essa ação pode ser compreendida como uma função social de transmissão de saberes, saber fazer ou saber ser (GARCIA, 1999).

Com isso, a formação não pode ser compreendida somente como a curta fase do curso de Licenciatura ou atividades de formação continuada, mas é uma extensa

trajetória que abarca toda a vida do professor, em que ele próprio é o principal autor dessa formação.

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 2007, p.115).

Dessa maneira, os significados das nossas experiências são processos formadores que nos deixam marcas e que precisam estar sintonizados com as práticas de formação. E, são esses saberes, segundo Tardif (2011), que o professor traz de suas experiências escolares, extremamente significativos, que prosseguem no tempo; por vezes, sendo difícil transformá-los ou reestruturá-los, mesmo durante a formação universitária.

Nesse sentido, Cunha (2010) considera que o processo de formação é “resultado do compromisso de cada professor com o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. São os professores que atribuem ou não sentido ao que fazem e ao que externamente recebem” (CUNHA, 2010, p. 136). Para qualquer plano de formação de professores ter êxito, faz-se necessário que os docentes sejam ouvidos, com o objetivo de expor suas experiências, trocar ideias e expectativas. E essa bagagem de saberes precisa ser valorizada e levada em conta para a tomada de decisões no âmbito educacional nos momentos de formação, visto que nem todos os docentes tiveram experiência extraclasse, na família, universidade, etc., com temas sobre violência, homicídio, drogas, exploração sexual, tráfico humano - relacionados a infância.

Reconhece-se a importância da formação de professores, visto que dentre as características a serem desenvolvidas pelo docente está a formação atrelada às suas experiências familiares, políticas, sociais, etc. -- contínuos processos formadores que contribuem na construção do compromisso e do envolvimento de cada docente com a temática da violência doméstica contra a criança.

Formação inicial de professores

Ainda que a formação abranja toda vida profissional do professor, nela podem ser reconhecidas diversas etapas ou níveis. Esta distinção é importante, porque cada

etapa representa uma problemática diferente quanto aos objetivos, conteúdos e metodologia.

Destaca-se nesse contexto a fase da formação inicial relacionada aos cursos de ensino superior nas universidades, voltada a preparar o profissional para atuar na educação básica.

É essa formação inicial que, de acordo com Cunha (2010), fornecerá a base fundamental ao docente, no sentido de possibilitar recursos para o seu desenvolvimento profissional. Ainda, segundo Cunha (Ibid.), uma adequada formação inicial torna sólida a trajetória do professor. Durante seu percurso, diferentes reformas e ampliações do conhecimento serão realizadas, mas partindo sempre da aprendizagem de base. A autora aprofunda sua contribuição, afirmando que a categoria de professores está necessitada de uma formação que compreenda o significado da profissionalização como a associação de conhecimentos ao compromisso e à responsabilidade social.

Na maioria das universidades os alunos de graduação não têm contato com os temas que envolvam transgressão dos direitos de crianças e adolescentes. É essencial que o curso universitário que prepare seu aluno para trabalhar com crianças ou adolescentes precisa discutir no mínimo o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Então, fica uma questão: se o futuro professor não tem contato com os conhecimentos sobre a transgressão dos direitos de crianças e adolescentes, como poderá desenvolver um compromisso ou responsabilidade social para garantir os direitos de crianças e adolescentes?

Nesse sentido, a formação inicial ganha destaque como uma fase importante no início da profissionalização e no engajamento do futuro professor no enfrentamento de problemas como violência, drogas, homicídios, abusos e exploração de crianças e adolescentes. Assim, o processo de formação não pode ser esgotado nessa primeira fase nos cursos de graduação, mas deve ser considerado como a base estrutural para o desenvolvimento profissional do professor. Sabe-se, como afirma Rui Canário (1998), que na escola os docentes assimilam o processo de profissionalização, mas é na formação inicial que os futuros professores terão a oportunidade inicial de desenvolver a base de sua profissionalização.

Problemas relacionados a transgressão dos direitos das crianças e adolescentes deve ser trabalhado na graduação com objetivo de o futuro professor obter os conhecimentos necessários sobre esse fenômeno e que essa ação esteja

relacionada a um compromisso docente para com seus futuros alunos e a uma visão crítica de sua responsabilidade e de sua importância social no enfrentamento da violência contra criança.

O problema é que a transgressão dos direitos de crianças e adolescentes são marginalizado na formação inicial do professor e perdura a omissão na formação continuada. A base da profissionalização no que diz respeito ao compromisso do professor com esse tema simplesmente não é solidificada.

Entende-se, assim, que é a formação inicial que dará o primeiro passo para a evolução de uma profissionalização docente, renovando os saberes trazidos pelos alunos de graduação, antes do ingresso na licenciatura, somados a ações reflexivas e científicas.

Em muitos cursos de graduação, ainda predomina o modelo de racionalidade técnica, o que leva significativa parcela de professores iniciantes a reproduzirem esses modelos em sala de aula, pois, muitas vezes, é o único aporte de que dispõem nessa fase inicial da profissão.

Fica patente que uma formação inicial voltada para o compromisso e a responsabilidade social se efetivará, se houver também por parte da universidade e de cursos formadores compromissos de diálogo com a escola básica. Por sua vez, é fundamental compreender-se a importância da formação inicial para a concretização da profissionalização docente.

Tornam-se, portanto, necessários investimentos na formação inicial para que o futuro professor, ao se deparar com a realidade onde os direitos de crianças e adolescentes não são garantidos, esteja munido de ferramentas no que diz respeito à identificação e notificação da violência contra crianças e adolescentes. O mais importante é que esse educador, desde a formação inicial, desenvolva um compromisso social e que seja munido de informações de como proceder como um agente de proteção em defesa de crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados.

Formação continuada de professores

Nóvoa (1999) destaca que atualmente não encontramos propostas adequadas à formação docente. Ele denuncia que nos dias atuais vivenciamos a

consolidação de um “mercado de formação”, em que a reflexão e a partilha dos saberes dos professores estão sendo deteriorados.

Nessa realidade, segundo Nóvoa (1999), encontramos competições entre pessoas e instâncias formativas, passando a sensação de que a responsabilidade com o coletivo seja assegurada por unidades privadas como um conjunto de instituições e grupos científicos, resultando assim uma pobreza atual na formação de professores.

Para se situarem frente a essa realidade, é preciso que os docentes estejam atentos, tenham consciência dos discursos nas publicações e nas propostas de formação, pois as mesmas revelam a pobreza atual das práticas pedagógicas, orientadas por uma visão curricular rígida, nos modelos de uma cultura empresarial.

Esses fatores dificultam os docentes de aprender fazendo, por isso é urgente encontrar ambientes de debate que agucem a troca e a colaboração entre professores, para que assim ocorram mudanças. No que diz respeito a transgressão dos direitos das crianças e adolescentes, essa dinâmica de troca e colaboração entre os docentes é uma alternativa possível para que ocorram mudanças onde o professor tenha subsídios para detectar e notificar as situações de violência contra a infância.

Em pesquisa sobre maus-tratos realizada por Granville-Garcia et al.(2009), com 73 professores de escolas públicas de Caruaru - PE, por meio de observação e preenchimento de um formulário específico, ficou demonstrado que a maioria dos docentes (60,3%) não receberam informações a respeito de maus-tratos contra crianças durante a graduação e, em contrapartida, 39, 7% receberam alguma informação.

Dos participantes que afirmaram ter conhecimento do assunto, a maioria não foi capaz de solucionar adequadamente os casos de violência doméstica, pois, ao identificar as situações e características de maus-tratos domésticos, procurou-se contatar os pais ao invés de encaminhar a situação ao Serviço de Proteção à Criança. Cabe lembrar que esse procedimento pode colocar ainda mais em risco a integridade da vítima (GRANVILLE; GARCIA et al., 2009).

Mas, por que mesmo depois de os professores receberem a formação sobre o tema da violência doméstica contra criança, a maioria não conseguiu encaminhar o caso de violência, colocando em risco a integridade da vítima?

Ao pensar não em uma resposta para essa questão, mas em um caminho para refletirmos por que isso ainda acontece é interessante fazer os seguintes destaques:

- a) As formações sobre a violência contra criança precisam ser pontuais e não amplas /gerais.
- b) A linguagem que, muitas vezes, é utilizada nesses espaços de formação sobre esse fenômeno está distante da realidade dos professores. Em alguns casos, são profissionais da saúde que estão à frente dessas formações e que não tiveram uma experiência com o “chão da escola”, o que tem dificultado a mudança de postura dos profissionais da educação em relação ao problema da violência doméstica.

Por isso, não basta que aconteça a formação continuada sobre temas como violência, exploração infantil, drogas, tráfico humano e prostituição infantil, mas é preciso que essa formação tenha como princípios uma linguagem prática e objetiva, com base na vivência do professor e do ambiente escolar em que ele atua. Além disso, não se tem uma posição contra a participação de outros profissionais da rede na formação sobre temas relacionado a transgressão dos direitos infantis, apesar de muitos desses profissionais não terem experiência de um contexto escolar. No entanto, a participação desses profissionais é importante, porque o professor terá a possibilidade, pelas discussões, de conhecer os trâmites e as conexões que estão “entretecidos” na rede de proteção.

Quando se defende essa formação, não se está falando de programas de formação aligeirados, temporários ou que atendem a exigências contextuais e pontuais, mas de uma formação que valorize a experiência do professor - que ele traz ao longo da sua vida - com discussões abertas na escola em relação a suspeitas, dificuldades, procedimentos e notificação em relação ao fenômeno da violência contra crianças e adolescentes.

De acordo com Lyra et al., (2010), a escola, como qualquer instituição que preze por assegurar os direitos de crianças e adolescentes, exerce um papel fundamental na prevenção da violência familiar. A escola não está imune aos reflexos e consequências dessa violência. Nesse contexto, a escola tanto pode contribuir para proteção e garantia de direitos da criança, ao identificar e notificar adequadamente, quanto utilizar formas de tratamento do problema indevidamente.

No que se refere aos aspectos teóricos, propõe-se que a comunidade docente conheça e reflita sobre os atuais planos e documentos legais que apresentam avanços em relação à compreensão de infância, formas de violência, abuso e maus-tratos contra crianças. Dentre esses documentos, destaca-se o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, considerado importante documento nessa direção.

De acordo com Inoue e Ristum (2011), os professores desconhecem os direitos de seus alunos, adotando posturas e atitudes que violam ou que se omitem diante dos direitos de seus alunos. Em outra pesquisa, Almeida et al. (2006) apontam que o ECA é pouco divulgado nas escolas. Destacam os autores que inexistem discussões aprofundadas sobre essa lei, razão pela qual os professores, em sua maioria, dela têm conhecimento superficial.

Em relação aos aspectos práticos, destaca-se a importância de os professores contarem com a colaboração da equipe pedagógica, orientadores educacionais e gestores, ao se depararem com questões de transgressão dos direitos de crianças e adolescentes, buscando informação sobre os procedimentos necessários para o encaminhamento do problema e possível notificação.

É essencial compreender-se que uma formação que valorize a experiência do professor que ele traz ao longo da vida está atrelada à reflexão sobre a formação docente como um processo permanente que acontece, ao longo de sua carreira, no qual a escola é o pano de fundo, tendo como ator principal dessa formação o próprio professor.

Assim, a formação permanente é a “engrenagem”, a “base” da formação do ser humano, ou seja, o crescimento como pessoa e como profissional não se esgota, acontece continuamente, é um processo permanente. Trata-se de um exercício contínuo e permanente, tendo como base a crítica e a reflexão sobre a prática, permitindo assim, a construção de novas experiências. Freire (2001) consolida a ideia de formação de professores como uma construção histórica da pessoa e do profissional. Essa formação valoriza as experiências individuais do professor, que se encontra em constante procura de respostas e aprimoramento.

Apesar de ser importante o aprendizado sobre o tema da violência contra crianças e adolescentes por meio da troca de experiências, é preciso que os profissionais de educação estejam atentos à importância do sigilo. O professor, ao compartilhar com outros colegas, precisa ter cuidado para que o problema de violência que seu aluno sofre não seja divulgado para toda a comunidade escolar. O docente

precisa evitar que muitas pessoas fiquem sabendo dos acontecimentos, pois além de a criança correr o risco de vida pelo segredo revelado, alguns comentários evasivos poderão prejudicar a privacidade e os laços de afetividade e confiança desenvolvidos entre a criança e seu professor.

Paulo Freire, ao longo de sua obra, enfatiza a exigência da ética na formação de professores, em que mulheres e homens, seres histórico-sociais têm a capacidade de comparar, decidir, escolher, enfim, de romper, e, pelos seus atos se tornarem éticos.

Cortella (2008) apresenta a ética como as normas de orientação do modo como agimos e nos conduzimos na vida. Apresenta algumas questões que podem orientar a conduta ética do docente, ao realizar três grandes perguntas: Quero? Devo? Posso?

Dessa forma, o professor ao se deparar com um caso de violação dos direitos da infância, é preciso que eticamente ponha em discussão essas três perguntas antes de tomar qualquer decisão que coloque em risco a integridade física ou psicológica de uma criança vítima de violência.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho para alcançar o propósito de mudança nas ações formativas referentes a violação dos direitos das crianças perpassa por uma formação que leve em conta a história de vida e profissional do professor, o contexto em que ele atua, a reflexão coletiva, o diálogo sigiloso e ético, uma linguagem prática e objetiva sobre o tema. Por último, uma parceria entre os profissionais da escola e da rede de proteção, a fim de se estimular maior número de notificação de casos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARROYO, M.G. Formação docente: dilemas contemporâneos. **Revista Extra-Classe**, n.2, v.2, p.150-161, jul.- dez. 2009.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n.6, p. 9-27, 1998.

CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 12 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, M.I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A. et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FELDMANN, Marina Graziela. Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: SEVERINO, A.J.; FAZENDA, I.C.A. **Políticas Educacionais.** O ensino nacional em questão. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FREIRE, P. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GRANVILLE-GARCIA, A.F. et al. Conhecimento e percepção de professores sobre maus-tratos em crianças e adolescentes. **Saúde e Sociedade**, v.18, n.1, p.131-140, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INOUE VIODRES, S. R. E.; RISTUM, M. Violência sexual: caracterização e análise dos casos revelados na escola. **Estudos de Psicologia.** Campinas, v.25, n.1, p.11-21, jan.-mar. 2008.

LYRA, G.F. et al. Quando a violência familiar chega até a escola. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J.Q. (Orgs.) **Impactos da violência na escola:** um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010.

MOITA, M.C. Percursos de Formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Lisboa: Editora Porto, 2007.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan.-jun.1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



CURRÍCULOS DOS AUTORES

Adriana Derossi

Professora efetiva na rede municipal de ensino de Lages/SC. Mestra em Educação (PPGE/UNIPLAC). Especialista em Metodologia do Ensino (FCLPAA). Graduada em Pedagogia (UNIPLAC).

Alda Elizabeth Alves da Silva

Bolsista do Programa Institucional Residência Pedagógica (RESPED), graduanda do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN/Campus Central.

Antônia Batista Marques

Docente orientadora do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Alfabetização na UERN -Campus Central, Professora Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

Antonia Beatriz Medeiros da Silva

Graduanda do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação/FE na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN.

Carla Sarlo Carneiro Chrysóstomo

Mestre em Educação Superior UNINI/PERTO RICO, Especialista em Novas Tecnologias UNIVERSO; Pedagoga FAFIC/UNIFLU.

Cláudia Inês Dahmer

Professora da rede estadual de Mato Grosso, Licenciada em Ciências Biológicas pela UFMT, Mestrado Acadêmico de Ensino pela UNIC; e-mail: clau_dahmer@hotmail.com

Daniela de Araújo Ando

Doutora e Mestra em Educação pela PUC/SP, Graduada em Pedagogia, Especialista em Libras, Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes e Psicopedagogia. Atualmente é Coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade Cristã da Cidade.

Eduardo Alves Araújo

Possui graduação em Licenciatura em Matemática (2005) e Segunda Licenciatura em Educação Física (2021), possui também formação em pós graduação Lato Sensu em Educação Física escolar e cursando pós graduação Lato Sensu em Matemática Financeira e Estatística. Atualmente é professor da rede Capacitar Empreendimentos Educacionais LTDA, como professor de matemática do ensino básico e do Lar Nossa Senhora Perpétuo Socorro, professor de Judô em contexto social (Educador Social).

Eloany dos Santos Homobono

Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas (FATECH) e em Estudos Culturais e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professora na Escola Estadual Dr. Alexandre Vaz Tavares em Macapá – AP. E-mail: elo.homobono@hotmail.com.

Érica Romão da Silva Lima

Licenciatura em Física, Instituto Federal do Piauí- Campus Picos, ericaromão1199@gmail.com.

Érico Ribas Machado

Professor Adjunto no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. Líder do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES.

Érika Silva Alencar Meirelles

Técnica Administrativa Educacional da rede estadual de Mato Grosso, Licenciada em Letras pela UNIC, Mestrado Acadêmico de Ensino pela UNIC; e-mail: erikasalencar@gmail.com

Estefani Baptistella

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Discente do curso de Especialização em Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM). Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM).

Fabíola Gonçalves de Lima

Licenciada em Ciências Sociais pela UFMT, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT; Grupo de Pesquisa LÊTECE; e-mail: fabiolaglimamt@hotmail.com

Giseli Duardo Maciano

Professora da rede estadual de Mato Grosso, Licenciada e Mestre em Matemática pela UFMT. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT; Grupo de Pesquisa LÊTECE; e-mail: giselimacianoc@gmail.com

Giseli Monteiro Gagliotto

Professora e Orientadora (UNIOESTE), Psicanalista e Membro Fundadora do Movimento Lacaneano do Centro Oeste do Paraná, Pós-Doutora em Psicologia (Instituto Universitário da Maia-Portugal), Doutora em Educação (UNICAMP) e Mestre em Psicologia (UFSC).

Givanildo Sales Silva

Licenciatura em Física, Instituto Federal do Piauí - Campus Picos, nido10@hotmail.com.

Haroldo Reis Alves de Macêdo

Doutor, Instituto Federal do Piauí- Campus Picos, haroldoram@ifpi.edu.br.

Jean Mac Cole Tavares Santos

Doutor em Educação pela UFPB. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO (UERN, UFERSA, IFRN).

Jordana Borchardt Blasi

Acadêmica do curso de Pedagogia Diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Joriele Nayara Dantas Silva

Graduanda do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação/FE na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN.

Juana Terumi Herculano Tatsukawa

Bolsista do Programa Institucional Residência Pedagógica (RESPED), graduanda do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN/Campus Central, bolsista voluntária no Projeto de extensão "UERN vai à escola" desde 2019, atuando também no Subprojeto "Educação e Trabalho" desde 2020. Coordenadora Geral da Gestão "É preciso lutar" do Diretório Central das e dos Estudantes Anátalia de Melo Alves – DCE/UERN (2021-2022).

Juliane Fontana Ribeiro

Psicóloga Clínica e Psicanalista em Formação (ALCEP), Mestranda em Educação (UNIOESTE) e Pós-graduada em Psicoterapia de Orientação Psicanalítica (UNOCHAPECÓ).

Lara Mikaeli Pereira Dias

Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Norte de Minas (2022), possui graduação em Educação Física/Bacharel - Faculdades Unidas do Norte de Minas (2017) e graduação em Educação Física/Licenciatura- pelo Instituto Superior de Educação Verde Norte (2011). Atualmente é professora de Educação Física da Secretaria Municipal de Montes Claros, na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, é professora auxiliar voluntária de judô no Lar Nossa Senhora do Perpétuo Socorro desde de Junho de 2021 e foi professora voluntária de judô na Associação Judô Caminho Suave no ano de 2015 e Primeira Secretária na Associação nos anos de 2018 a 2020 .Experiência na área de pesquisa em Educação Física, com ênfase em História do Esporte e da Educação Física, Esportes de combate, Estudos Socioculturais do Lazer e do Esporte e, É membro da Associação Nacional de História (Anpuh). É membro Grupo de Estudos em História do Esporte e da Educação Física (GEHEF), o qual faz parte do Laboratório de Estudo, Pesquisa e Extensão do Lazer (LUDENS), do DEFD da Unimontes.

Lilian Soares Alves Branco

Doutoranda em Educação (PPGE/UFSM). Mestre em Educação, Especialista em Gestão Escolar, Orientação Educacional, Gestão e Tutoria, Formação Docente para EaD. Professora do Curso Normal Magistério e tutora dos cursos de Licenciaturas na Uniasselvi.

Marieli Paim de Lima

Gestora escolar, professora na rede municipal de ensino de Vacaria/RS. Mestra em Educação (PPGE/UNIPLAC). Especialista em Gestão Escolar (UFRGS) e Psicopedagogia (UCB). Graduada em Pedagogia (UERGS). Aluna não regular do curso de Doutorado em Educação (UCS).

Marli de Fátima Rodrigues

Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES.

Milena Pacheco

Professora bilíngue e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES.

Míria Helen Ferreira de Souza

Professora mestra do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Orientadora do trabalho.

Mônica Raquel de Andrade Brito

Graduada em Geografia pela UERN. Professora da rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Norte. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO (UERN, UFERSA, IFRN).

Nadia Aparecida de Lima Coser

Professora efetiva na rede municipal de ensino de Lages/SC. Mestra em Educação (PPGE/UNIPLAC). Especialista em Psicopedagogia (IBEPEX). Graduada em Pedagogia (UNIPLAC).

Rayssa Vanuza da Rocha

Licenciatura em Física, Instituto Federal do Piauí- Campus Picos, rayssar975@gmail.com.

Sâmila Paloma Ferreira da Silva

Bolsista do Programa Institucional Residência Pedagógica (RESPED), graduanda do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN/Campus Central.

Ticiania Cristina Fernandes Diógenes

Graduanda do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação/FE na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN e Mestre em Ciência da Computação pela UERN.

Waleska Gonçalves de Lima

Professora da rede estadual de Mato Grosso, Licenciada e Mestre em Física pela UFMT. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT; Grupo de Pesquisa LÊTECE; e-mail: waleska.fisica@gmail.com

ISBN 978-658459941-3



9 786584 599413



Editora
UNIESMERO