

Volume 2 - 2022

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO

História e Atualidades

*Organização
Resiane Paula da Silveira*

Volume 2 - 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 2 /
Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora
Uniesmero, 2022. 227 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84599-39-0
DOI: 10.5281/zenodo.6449378

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-2.html>





AUTORES

ADRIANA LOURENÇO DA SILVA
ANDERSON LUIZ CRUZARA
ANTÔNIO MAURÍCIO MEDEIROS ALVES
BÁRBARA EMI MARTINS SATO
CAMILA APARECIDA DOS REIS MARQUES
CAROLINE TERRA DE OLIVEIRA
CLAUDINÉIA MARIA VISCHI AVANZINI
ESTEFANI BAPTISTELLA
EVELIN MARIANA CLARO BARBOSA
FERNANDA DE SOUZA CARDOSO
FLÁVIA LEAL KING BALECHE
GEOVILDA SOARES DE OLIVEIRA MELO
GIOVANA DUZZO GAMARO
GISELE MARA BARBIERI SERRA
GIULIA BATISTA DE FREITAS
HELLEN PATRÍCIA BARBOSA DE OLIVEIRA
HERCULES GUIMARÃES HONORATO
IZABEL CRISTINA DOS SANTOS TEIXEIRA
JIULIANO CARLOS LOPES MENDES
JOSÉ MATEUS DO NASCIMENTO
JOYCE LIE TAKAO
KATIA ETHIÉNNE ESTEVES DOS SANTOS
KETLIN ELIS PERSKE
LAIANE OLIVEIRA LIMA SOARES
LARISSA MENDES
LAURA CAROLINA SANTIAGO COELHO
LAURENI RIBEIRO BENÍCIO
LEIDIANE DE OLIVEIRA LIMA SOARES
MAIARA VARGAS MACIEL
MAKLINA DOS SANTOS ALMEIDA
MARCELLE TENORIO MONTEIRO GOMES
MARIA DIVINA FERREIRA LIMA
MATEUS SOUZA
MÉURI GOBBATO LABES
MICAELA CARDOSO BARBOSA
PATRÍCIA LUPION TORRES
PEDRO HENRIQUE TIBERY
SILVIA REGINA ANDRÉ FERREIRA DA CRUZ
TAINARA PREILIPPER
TAMIRIS SIQUEIRA MARINHO
WELLINGTON RODRIGUES

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 ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: AS DIFICULDADES DO ENSINO DIGITAL EM PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19 <i>Giulia Batista de Freitas; Maiara Vargas Maciel; Adriana Lourenço da Silva; Giovana Duzzo Gamaro</i>	9
Capítulo 2 A PARTICIPAÇÃO FEMININA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA ESCOLA NAVAL: UMA HISTÓRIA DE CONQUISTAS <i>Hercules Guimarães Honorato</i>	25
Capítulo 3 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O AUXÍLIO À AQUISIÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA <i>Ketlin Elis Perske; Estefani Baptistella</i>	36
Capítulo 4 AS MÚLTIPLAS PRÁTICAS CONSTRUÍDAS E VIVENCIADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A POSSIBILIDADE DO JORNAL COMO FORMA DE VISIBILIDADE À DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA <i>Méuri Gobbato Labes; Tainara Preilipper</i>	48
Capítulo 5 QUAL A BASE PARA A PANDEMIA? EXPERIÊNCIAS CURRICULARES COM OS COTIDIANOS <i>Evelin Mariana Claro Barbosa; Marcelle Tenorio Monteiro Gomes; Tamiris Siqueira Marinho</i>	57
Capítulo 6 DESAFIOS DE UM PERÍODO DE TRANSIÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PRECEPTORES DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA <i>Fernanda de Souza Cardoso; Hellen Patrícia Barbosa de Oliveira; Jiuliano Carlos Lopes Mendes; Laurení Ribeiro Benício; Micaela Cardoso Barbosa</i>	69
Capítulo 7 DIAGNÓSTICO HISTÓRICO DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ASSIS BRASIL - PELOTAS/RS <i>Mateus Souza; Pedro Henrique Tibery; Larissa Mendes; Silvia Regina André Ferreira da Cruz; Antônio Maurício Medeiros Alves; Caroline Terra de Oliveira</i>	80

Capítulo 8 DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES COM FORMAÇÃO EM BACHARELADO <i>Laiane Oliveira Lima Soares; Leidiane de Oliveira Lima Soares; Maria Divina Ferreira Lima</i>	104
Capítulo 9 RRI (RESPONSIBLE RESEARCH AND INNOVATION) EM EDUCAÇÃO DIGITAL <i>Bárbara Emi Martins Sato; Katia Ethienne Esteves dos Santos; Joyce Lie Takao</i>	122
Capítulo 10 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SÉCULO XIX: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA NO PROCESSO INVESTIGATIVO SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO BRASIL <i>Geovilda Soares de Oliveira Melo; José Mateus do Nascimento</i>	139
Capítulo 11 FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO EM UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL II NO MUNICÍPIO REDENÇÃO-CE <i>Maklina dos Santos Almeida; Izabel Cristina dos Santos Teixeira</i>	161
Capítulo 12 PROJETO DE INTEGRAÇÃO: HORTA NA ESCOLA <i>Camila Aparecida dos Reis Marques; Gisele Mara Barbieri Serra; Laura Carolina Santiago Coelho; Wellington Rodrigues</i>	186
Capítulo 13 A MEDIAÇÃO E O PROGRAMA DA TUTORIA PEDAGÓGICA: ACOMPANHAMENTO DA HORA ATIVIDADE NO ENSINO REMOTO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE CURITIBA <i>Claudinéia Maria Vischi Avanzini; Anderson Luiz Cruzara</i>	194
Capítulo 14 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCORPORAÇÃO EFETIVA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS À PRÁTICA PEDAGÓGICA <i>Flávia Leal King Baleche; Patrícia Lupion Torres</i>	206
CURRÍCULOS DOS AUTORES	219



Capítulo 1

**ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO:
AS DIFICULDADES DO ENSINO
DIGITAL EM PERÍODO DE PANDEMIA
DA COVID-19**

Giulia Batista de Freitas

Maiara Vargas Maciel

Adriana Lourenço da Silva

Giovana Duzzo Gamaro

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: AS DIFICULDADES DO ENSINO DIGITAL EM PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19

Giulia Batista de Freitas

Graduanda em Medicina Veterinária/ UFPel - giuliafreitas126.mm@gmail.com

Maiara Vargas Maciel

Graduanda em Farmácia/ UFPel e Técnica em Administração - maiaravargasmaciel@gmail.com

Adriana Lourenço da Silva

Orientadora associada; Doutora em Bioquímica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS; Professora de Farmacologia na UFPel

Giovana Duzzo Gamaro

Orientadora associada; Doutora em Bioquímica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS; Professora de Bioquímica – CCQFA/ UFPel.

RESUMO: A infecção pelo novo coronavírus, decretada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), gerou grandes impactos sanitários e socioeconômicos. O isolamento social, medida preventiva adotada, apesar de eficaz, trouxe dificuldades para as instituições de ensino perante a manutenção das atividades presenciais relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão. Nesse contexto, a extensão universitária precisou se reinventar e se adaptar para oferecer às diferentes parcelas da população atividades enriquecedoras, de forma remota. Para este fim, a tecnologia foi uma ferramenta aliada utilizada como meio de comunicação de grande abrangência populacional. Foi notório a necessidade de utilização das mídias sociais, como forma de manutenção das ações extensionistas, com objetivo de divulgação de conteúdos. Assim, o presente trabalho teve por objetivo evidenciar os desafios da educação digital, do ensino passando pela pesquisa até atingir a comunidade por meio de ações de extensão do projeto Desmistificando a Ciência durante o período de pandemia. A partir das ferramentas e dos recursos disponibilizados pelas plataformas Instagram® e Facebook® utilizadas, foi possível mensurar o número de seguidores e de contas atingidas, em comparação aos meses anteriores. Por fim, o método utilizado garante a visualização contínua no alcance de um público numeroso, demonstrando que por meio de uma análise científica e quantitativa é possível comprovar a eficácia das redes sociais associadas à disseminação de conhecimento.

Palavra Chave: Coronavírus. Isolamento. Educação. Extensão Universitária.

ABSTRACT: The infection with the new coronavirus, declared a pandemic by the World Health Organization (WHO), generated great health and socioeconomic impacts. The social isolation, a preventive measure adopted, although effective, brought difficulties for educational institutions to maintain face-to-face activities related to teaching, research, and extension. In this context, the university extensions needed to reinvent itself and adapt to offer to the different portions of the population enriching activities, remotely. To this end, technology was an allied tool used as a means of communication with a large population reach. The need to use social media as a way to maintain extensionist actions, with the goal of disseminating content, was evident. Thus, the present work aimed to highlight the challenges of digital education from teaching through research to reaching the community through the extension actions faced by the Demystifying Science project, during the pandemic period. From the tools and resources provided by the platforms Instagram® and Facebook® used, it was possible to measure the number of followers and accounts reached, compared to previous months. Finally, the method used ensures continuous visualization in reaching a large audience, demonstrating that through a scientific and quantitative analysis it is possible to prove the effectiveness of social networks associated with the dissemination of knowledge.

Keywords: Coronavirus. Isolation. Education. University Extension.

INTRODUÇÃO

Em Dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, China, tiveram início os primeiros casos de infecção pelo novo coronavírus, os quais se alastraram por diversos países gerando grande crise na saúde pública. Mais tarde, as amostras respiratórias dos doentes mostraram a presença do SARS-CoV-2, vírus identificado como o agente causador da doença COVID-19 (ESTEVÃO, 2020).

Devido a rápida propagação e alto grau de transmissibilidade, em 11 de Março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a contaminação deste vírus, uma pandemia mundial (UNA-SUS, 2020). A partir disso, determinou-se a obrigatoriedade das medidas de saúde, como forma de contenção, perante a disseminação do vírus. Dentre elas, o uso de máscaras e do álcool em gel em locais públicos se tornaram regra, além da regulamentação dos critérios de isolamento social e quarentena determinadas pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2020).

Os impactos causados pela pandemia da Covid-19 refletiram negativamente na educação brasileira e em suas diretrizes. O fechamento das escolas e instituições de ensino, devido ao isolamento social, ocasionou além de um atraso letivo, um proeminente déficit no aprendizado. Diante desta situação o Ministério da Educação

(MEC) juntamente com os conselhos de educação nacional e estadual, propuseram um modelo emergencial de ensino, feito de modo totalmente remoto, através de plataformas digitais (MONTEIRO, 2020).

Durante essa crise global, os hábitos e comportamentos que antes estavam presentes em nossa rotina, tiveram que ser readaptados para se encaixar no “novo normal”. Nesse contexto, a tecnologia foi uma grande aliada para auxiliar a recuperação de parte desse dano na educação. As instituições de ensino tiveram que tomar providências cabíveis as novas normativas implementadas, sendo assim, com autorização do Ministério da Educação, segundo a Portaria nº 343, as instituições passaram a adotar, como solução, recursos digitais de ensino-aprendizagem, dando forma à modalidade Educação a Distância (EaD). Essa, por sua vez, de acordo com Leal (2020) se manifestou com destaque para a videoconferência, apresentação e disponibilização de materiais de leitura via internet, o que exigiu uma participação mais ativa por parte do aluno e dos docentes na preparação dos materiais.

Em contrapartida, a Universidade Federal de Pelotas - UFPel adotou resoluções das quais se encaixam ao modelo remoto emergencial implementado no parecer normativo Nº 20, de 15 de setembro de 2020, que dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por turmas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia da COVID-19. Este por sua vez, implantou um **calendário acadêmico remoto alternativo**, com oferta de componentes curriculares, projetos de ensino, pesquisa e extensão, visando manter o vínculo e o relacionamento entre acadêmicos e docentes, necessários para ambos, sobretudo em situação de isolamento social.

A partir desta nova normalidade, onde o trabalho passou a ser realizado na forma de *home office*, a maneira de fazer extensão universitária também precisou se adaptar à nova realidade (NUNES, 2021). Nesta situação, surgiu o seguinte dilema: de que forma dar continuidade às ações de extensão sem contato direto com a comunidade em meio ao isolamento?

A extensão é uma das atividades realizadas no âmbito universitário, focada em atender e/ou trabalhar as demandas da comunidade interna e externa, expandindo ações sociais onde os acadêmicos, com auxílio de professores, elaboram atividades que buscam além da divulgação extra muros, o bem-estar social. Contudo, com a necessidade de migração das atividades para o sistema remoto, foi necessário

implementar mudanças comportamentais, impactando nas relações sociais e nas formas de comunicação e divulgação de informações (PEREIRA et al, 2020).

Desta forma o projeto “**Desmistificando a Ciência**”, realizado por um grupo de extensionistas da UFPEL, inicialmente denominado “**Descobrimos a Ciência na Escola**” e baseado nas ações presenciais entre alunos e professores de escolas públicas, precisou se moldar à nova realidade. Diante disso, foi escolhido uma diferente forma de contato com o público, com a utilização de redes sociais e através de plataformas, como forma de compartilhamento de conteúdos, permitindo a adaptação requisitada. Com este novo método educacional implementado, foi possível dar seguimento às atividades do projeto, com objetivo de atingir o maior número de pessoas nas mais diferentes áreas da população, disseminando conhecimento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A extensão universitária foi historicamente impulsionada pelo afastamento da população dos conhecimentos universitários, conforme observou Freire (2011), pois a universidade caminhava distante da realidade social do país.

Segundo o Plano Nacional de Extensão Universitária, as atividades de extensão são realizadas por várias áreas de conhecimento, apresentando diferentes estratégias. Essas atividades tem por objetivo favorecer habilidades e competências adquiridas por discentes e docentes para atuarem junto à comunidade (BRASIL, 2000/2001). A extensão se construiu e se desenvolveu como atividade universitária com intuito de ser mais transparente e compartilhar de forma simples e clara o conhecimento com a comunidade, criando uma conexão mais próxima por canais de comunicação (FREIRE, 2011).

Durante a pandemia muitos projetos de extensão foram desafiados a nova realidade conforme relatam Nunes e Mélo (2021), onde enfatizaram que a ação da extensão universitária é uma ferramenta factível que tange a integralidade e fornece remanejo de informações na amplitude do conhecimento técnico-científico e popular. A vivência da comunidade acadêmica por meio desses projetos proporcionam a interação sociocultural à sociedade de modo geral, fator que parece contribuir para o aprendizado e propicia a percepção e transparência do ambiente universitário (COELHO, 2014). Os projetos de extensão caracterizam-se como um processo

educativo dinâmico que favorece a junção entre o ensino e a realidade social, que pode levar a conduzir momentos de participação ativa, discussão e reflexão para aquisição de conhecimentos (CAMILO, 2009). Desta forma, a aproximação universidade-comunidade que estes projetos disponibilizam, estabelece contribuições para o aperfeiçoamento da cidadania, potencializando a autonomia e a mudança social (MINETTO et al, 2016; SÍVERES, 2013)

As contribuições das ações extensionistas são evidentes e possibilitam ao acadêmico a vivência entre o aprendizado na universidade e a aplicabilidade de seu conhecimento para sociedade, dentro da proposta, o contexto traz para a sociedade certa importância e abundantes contribuições, pois apresenta a relação dos acadêmicos com o público em geral, segundo relatos de Manchur (2013) e Rodrigues (2013). A extensão tem um papel essencial desempenhado pelos projetos acadêmicos e se faz perceptível tanto na vida dos mesmos, quanto na vida daqueles que usufruem desse aprendizado, isso transforma-o em algo muito mais gratificante para os que estão absorvendo, com isso, a população é beneficiada no que se diz respeito ao crescimento educacional (CALIPO, 2009; RIBEIRO et al., 2017).

A concepção de desafio criada a partir do momento do contato entre o aprendiz universitário e a sociedade, ocorre por parte de ambos, o grande desafio da extensão é realocar a relação do ensino e pesquisa com estas interligadas às necessidades sociais (SILVA et al, 2019). O principal modelo de extensão consiste em prestar auxílio à sociedade, com objetivos que visam a propagação do conhecimento científico (DA VEIGA et al, 2019).

Nunes e Silva (2011) afirmaram que a universidade, através da extensão, articula junto dos estudantes, maneiras de produzir, acumular e disseminar conhecimentos viabilizando a relação transformadora entre a universidade e sociedade. Dias e Pinto (2018) acrescentam que, além de ser importante perante a comunidade no entorno, também auxilia no crescimento pessoal e profissional do indivíduo que troca valores adquiridos no âmbito universitário com os demais setores da sociedade.

A extensão acadêmica como ferramenta eficaz foi constatada e relatada por De Farias (2019), onde o designou como fonte de instrumento pedagógico na formação universitária e de modo geral, uma ferramenta que pode complementar e/ou suplementar os estudos. O instrumento utilizado pela universidade para a efetivação do seu compromisso social se faz pela dinâmica extensionista institucional que

envolve formatos ou modalidades divergentes (CAVALCANTE et al, 2019). O delineamento dessas ações desenvolvidas são de fato para propiciar o crescente compromisso social, disseminar as informações científicas e os avanços acadêmicos. Nesse sentido, ocorre uma ampliação do acesso à educação com estratégia de ser mais compreendida para obter melhor rendimento e estimular as atividades acadêmicas (MOIMAZ et al, 2015; ARRUDA-BARBOSA et al, 2019).

Durante a pandemia, sobretudo, o alto prejuízo para o ensino e as ações extensionistas, houve então, a necessidade de inovar e modificar os métodos desenvolvidos anteriormente, isso como, uma forma de dar sequência às atividades elaboradas e para as novas que iriam ocorrer, portanto, um dos meios seria utilizar as redes sociais como instrumento de continuidade das atividades realizadas pelos projetos de extensão (DA ROCHA et al, 2020).

Em decorrência da impossibilidade de um encontro presencial e tendo em vista que esse fluxo na extensão teve que ser rompido em 2020, foi traçado novos objetivos para dar seguimento às atividades de extensão suspensas, utilizar a rede social como suporte técnico-educacional se mostrou eficaz e com grande alcance (MOURA, 2020).

Os desafios dos novos formatos de ensino digital foram amenizados dando foco principal para novas oportunidades e contribuições por meio dos projetos os quais poderiam oferecer atividades para enfrentar a COVID-19 e ampliar o diálogo com a sociedade (MOUTINHO, 2021).

A ação extensionista tem um ponto de partida que centra-se e incorpora ao maior conhecimento cabível acerca do tema, tal como elaborar um entendimento próprio capaz de refletir nas necessidades do cenário social (LIMA, 2020). Portanto, os participantes da extensão universitária podem alcançar um lado crítico da realidade e possibilitar a participação da sociedade em suas atividades (TASSONI et al, 2020).

De modo geral, as “novas ações extensionistas”, modificadas pelo novo coronavírus, geraram novos paradigmas para a sociedade, onde evidenciaram algumas das qualidades e habilidades fundamentais a serem desenvolvidas aos envolvidos na extensão nesses tempos de restrição (DE SOUZA SOARES et al., 2020).

Para concluir, no mundo pós-pandemia, “o novo normal”, trará novas tendências, portanto, a extensão universitária deve se adaptar a essa realidade e manter suas ações sociais, desta forma, se faz necessário encontrar meios de

continuidade, mesmo com a distância social e com as limitações que o meio digital impõe (CARDOSO et al, 2021).

METODOLOGIA DA PESQUISA

O projeto Descobrimo a Ciência na Escola, inicialmente com propostas presenciais, se viu em conflito com a medida de isolamento administrada pelo Ministério da Saúde. Em meados de 2020, durante a pandemia, decidiu se readaptar e voltar às atividades de maneira remota, para isso, as redes sociais cumpriram o papel necessário para dar continuidade às suas ações, já que estas conseguem alcançar um grande número de usuários. O desenvolvimento perante as reuniões e organização na área de estruturação das ideias, foi realizado pela plataforma de videoconferência da UFPEL - Universidade Federal de Pelotas. (<https://webconf.ufpel.edu.br>). Após várias reuniões e discussões do grupo, foi estabelecida a criação da página @projdescobrimo na plataforma virtual do Instagram® e do Facebook®, ambos aplicativos digitais, com finalidade de compartilhamento de conteúdos, fotos e vídeos.

Por meio de uma distribuição de tarefas, entre os integrantes, foi elaborada uma pasta no Google Drive, serviço de armazenamento na nuvem do Google, com compartilhamento ativo, onde foram disponibilizados cronogramas, calendários, documentos de artigos e ideias. Como parte do processo de construção do perfil, foi elaborado uma logotipo, contendo o nome e uma imagem que remeta ao tema tratado pelo projeto, ou seja, informações científicas e de utilidade pública.

Dentre os encontros quinzenais, a equipe de alunos integrados, junto das orientadoras responsáveis, discutiam os possíveis temas e artigos a serem utilizados na elaboração dos materiais. Após ampla discussão, eram utilizadas plataformas de criação de conteúdos digitais como Canva®, Biorender® e Animizi®, além de aplicativos de edição de fotos e vídeos como Movie Maker® e Photoshop®. Os conteúdos eram produzidos na forma de postagens, buscando melhor compreensão do conteúdo, utilizando linguagem simples e ferramentas disponibilizadas pelos programas, como setas e figuras, com objetivo de filtrar e centralizar as informações.

Quando finalizadas, as produções, em formato de vídeo e/ou fotos, eram exibidas ao grupo, durante as reuniões, para discussão e apontamento de sugestões,

antes da divulgação do conteúdo. A publicação destes materiais ficou definida, por duas vezes na semana, a fim de manter os websites sempre atualizados. Somando-se a isso, eram produzidos *stories*, que por definição são uma ferramenta disponibilizada pelo Instagram®, com um formato visual em tela cheia, que desaparece após 24 horas e não aparecem no feed de notícias da plataforma. Estes, eram utilizados para compartilhamento de informações rápidas, ou seja, datas comemorativas, curiosidades, indicações e novidades referentes ao COVID-19, dessa maneira ficando organizados por meio de pastas, conhecidas como *highlights*, de fácil acesso no perfil do Instagram®.

Devido a mudança no comportamento e dos tipos de ações do projeto, foi constatada a necessidade de alteração do nome, para melhor representar a nova proposta virtual. Sendo assim, no ano de 2021, o projeto foi remodelado e submetido como Desmistificando a Ciência, visando abranger tanto o campo presencial, quanto o digital. A partir disso, foi desenvolvido um novo logotipo e um vídeo explicativo, disponibilizado nas plataformas, como forma de explicação desta alteração, para melhor entendimento do público. Também foi alterado o nome de usuário das páginas de @projdescobrimdo para @desmistificandoaciencia, conforme o andamento das atividades.

Neste período, o grupo Desmistificando tentou sempre evoluir, aspirando o maior número de compartilhamentos e visualizações. Para tal, buscou realizar enquetes com sugestões de temas, desse modo, conseguindo formar uma margem de temas mais votados pelo público e obter melhorias na produção dos conteúdos, com novas ferramentas e designs. Por fim, também foi elaborada 2 páginas institucionais formalizando o projeto, uma no Wordpress (<https://wp.ufpel.edu.br/desmisticando/>), compartilhada diretamente no site virtual da universidade e uma na plataforma e-projeto (<https://e-projeto.ufpel.edu.br/course/view.php?id=194>), disponibilizada pela UFPEL, visando a organização remota dos projetos de extensão e pesquisa.

ANÁLISE DE DADOS

A extensão universitária apresenta papel fundamental na sociedade, visto que é uma forma de compartilhar e aplicar o conhecimento produzido dentro das

universidades, perante as realidades e necessidades sociais. Para isso, é muito importante a continuidade das ações extensionistas, principalmente em momentos de pandemia, visto que a população se vê cada vez mais distante dos conteúdos acadêmicos. Assim, o projeto Desmistificando, utilizando-se das redes sociais, encontrou uma maneira de reaproximar estes indivíduos ao âmbito acadêmico.

Para isso, foram tratados temas ligados às mais diversas áreas do conhecimento, conforme demonstrado na Foto 1. Os temas tratados versam sobre curiosidades e explicações do dia-a-dia, como por exemplo no campo da medicina, nutrição, natureza e biodiversidade, práticas de exercícios, entre outras, visando alcançar um público diversificado de jovens, adultos e idosos frequentantes das redes.

Foto 1 - Exemplos de produções durante a pandemia, nos anos de 2020 a 2022.

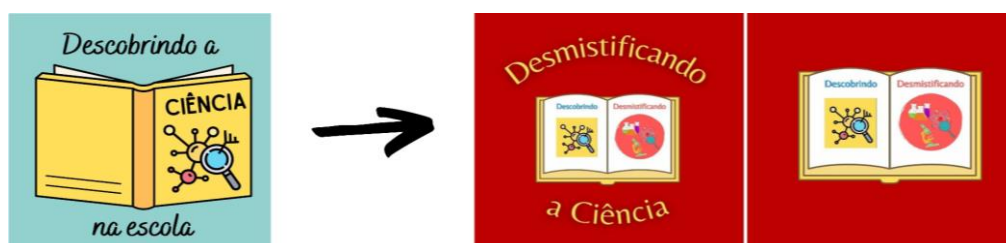


Fonte: Autores

O perfil do instagram® também sofreu modificações em seu formato, foi criado um quadro de *fake news*, baseado na distribuição de desinformação ou boatos via jornal, televisão, rádio, ou ainda por meio das mídias sociais, no qual buscamos a veracidade destas informações, utilizando metodologia científica para tal.

Além dos temas, o logotipo do projeto foi alterado, nas cores e estrutura diferenciada para melhor adequação de seus novos objetivos em meio a pandemia (Foto 2). Contudo, foram mantidos certos elementos gráficos que remetessem ao logo anterior, como forma de adaptação.

Foto 2 - Antigo e novo logo do projeto Desmistificando a Ciência.



Fonte: Autores

Por fim, a criação das páginas institucionais no Wordpress e E-projeto intensificaram as ações e atividades realizadas, trazendo para o projeto ainda mais o lado acadêmico (Foto 3).

Foto 3 - Painel inicial da página institucional Wordpress
(<https://wp.ufpel.edu.br/desmistificando/>)

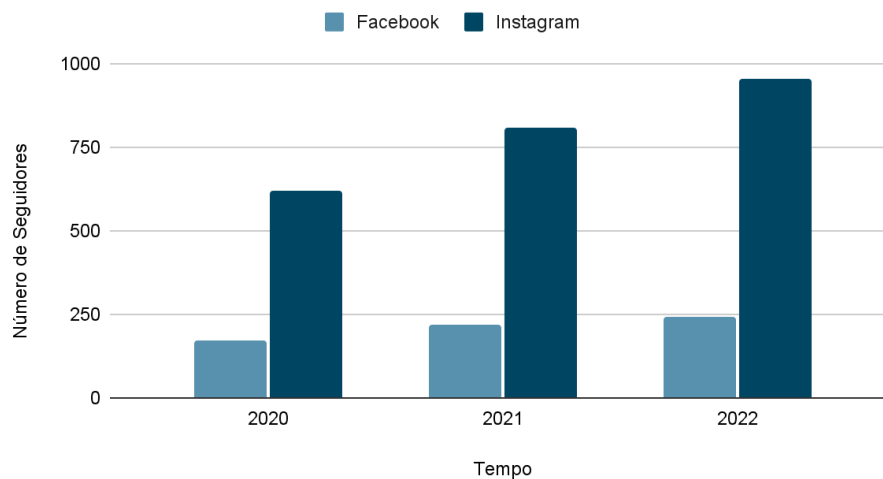


Fonte: Autores

Estas mudanças trouxeram ótimos resultados para o perfil do projeto, pois a análise quantitativa, demonstrou que o número de seguidores e visualizações no perfil aumentaram tanto no Instagram®, quanto no Facebook® (Gráfico 1). A partir das ferramentas e recursos disponibilizados pela plataforma do Instagram®, foi possível mensurar a quantidade de contas atingidas nos últimos 30 dias, que demonstram que foi 12,5% maior em comparação com o mês anterior.

Gráfico 1 - Gráficos quantitativos de dados de alcance de seguidores e contas.

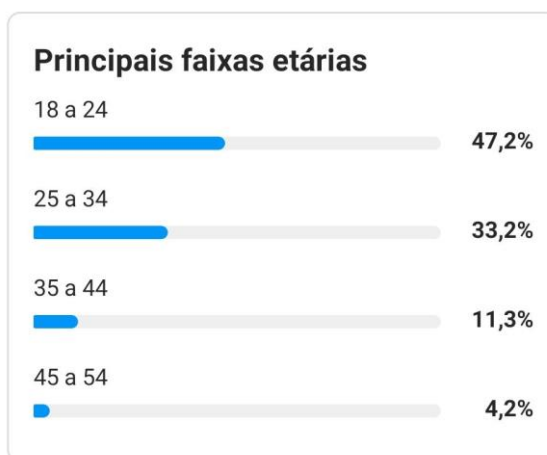
Comparação de Seguidores



Fonte: Autores

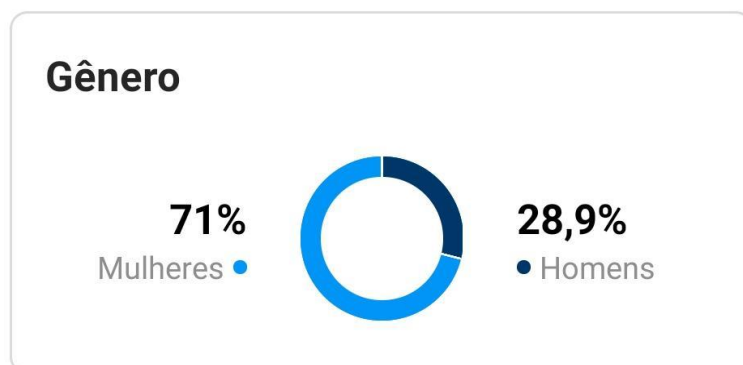
Nestes dados, podemos notar que nos últimos 30 dias, conseguimos atingir principalmente a faixa etária entre 18 a 24 anos, embora aproximadamente 48,7% do público encontra-se entre 25 a 54 anos (Foto 4). Dentre os indivíduos mensurados, 71% foram registrados como mulheres, enquanto apenas 28,9% registrados como homens (Foto 5).

Foto 4 - Quadro comparativo referente à faixa etária do público atingido.



Fonte: Plataforma Instagram®

Foto 5 - Quadro comparativo referente ao gênero do público atingido.



Fonte: Plataforma Instagram®

Por fim, a partir destes dados, é possível garantir o objetivo do projeto, em alcançar cada vez mais seguidores nas plataformas utilizadas, disseminando conhecimento nas mais variadas áreas de conhecimento, para diversas faixas da população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade sofreu transformações, a magnitude imposta pela pandemia do COVID-19 trouxe a necessária atitude de reinventar-se, essa (re)adaptação dos meios de ensino e comunicação foi influenciada pelo isolamento social, o qual propôs o encerramento imediato das atividades presenciais das instituições (DE CARVALHO MARQUES, 2020). Logo, a escassez de recursos financeiros e de suporte operacional acarretaram em um grande entrave que limitou as ações de extensão. Devido a isso, por meio da utilização de ferramentas de fácil acesso e de forma remota, docentes e discentes extensionistas buscaram meios digitais de dar continuidade a seus projetos e manter seus compromissos sociais (DINIZ et al, 2020).

Durante o período de pandemia, a adequação das ações extensionistas buscando a utilização das mídias sociais, possibilitou diversificação do público, o qual era inicialmente proposto para os alunos das escolas públicas, onde eram realizadas as oficinas. No entanto, a utilização dessa tecnologia ocasionou mudança e readequação do projeto ao novo público-alvo, sendo necessário avaliar temas e atividades que abranjam a maioria das idades.

Portanto, conseguimos resolver o dilema de como dar continuidade às atividades, usufruindo das redes como forma de alcançar nossos espectadores. Assim, podemos concluir que as mídias sociais podem auxiliar no desenvolvimento de ações extensionistas de uma forma inovadora e criativa para dar continuidade aos projetos de extensão.

Por fim, conclui-se que a manutenção das ações de extensão são fundamentais para garantir a missão social da Universidade de formar cidadãos comprometidos com a sociedade na qual vivem. Então, a partir da análise realizada nesta pesquisa, garantimos a contribuição na disponibilização de métodos extensionistas durante a pandemia, como forma de inspiração para outros projetos de extensão.

REFERÊNCIAS

ARRUDA-BARBOSA, L. et al. Extensão como ferramenta de aproximação da universidade com o ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, p. 316-327, 2019.

BRASIL – Ministério da Educação. Plano Nacional de Extensão Universitária. Brasília: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC, Edição Atualizada, 2000/2001.

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. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020a.

BRASIL. **Portaria nº 356, de 11 de Março de 2020.** Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Brasília, DF, v. 49, p. 185. 12 de Março de 2020. Seção 1.

CALIPO, D. Projetos de extensão universitária crítica: uma ação educativa transformadora. TCC, Campinas, 2009.

CAMILO, D.; COELHO, H. M. B. Da importância da extensão universitária na formação acadêmica. In: **Congresso de Extensão Universitária.** Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2009. p. 503.

CARDOSO, M. C., et al. Utilização das redes sociais em projeto de extensão universitária em saúde durante a pandemia de COVID-19. **Expressa Extensão**, v. 26, n. 1, p. 551-558, 2021.

CAVALCANTE, Y. A., et al. Extensão Universitária como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem na formação do enfermeiro. **Revista Kairós-Gerontologia**, v. 22, n. 1, p. 463-475, 2019.

COELHO, G. C. O papel pedagógico da extensão universitária. **Extensão, Uberlândia**, v. 13, n. 2, p. 11-24, 2014.

DA ROCHA, C. R., et al. A utilização das redes sociais como estratégia para continuidade da extensão universitária em tempos de pandemia. **Raízes e Rumos**, v. 8, n. 1, p. 261-269, 2020.

DA VEIGA, L., et al. A importância da extensão universitária na formação dos acadêmicos da saúde. **Cadernos de Educação, Saúde e Fisioterapia**, v. 6, n. 12, 2019.

DE CARVALHO MARQUES, G. E. A Extensão universitária no cenário atual da pandemia do COVID-19. **Revista Práticas em Extensão**, v. 4, n. 1, p. 42-43, 2020.

DE FARIAS, G. B. de L.; RODRIGUES, R. S.; CARDOSO, S. R. P. A extensão acadêmica como ferramenta para aprendizagem no ensino superior. **HOLOS**, v. 2, p. 1-15, 2019.

DE SOUZA SOARES, T. L. F.; DE SANTANA, Í. S.; COMPER, M. L. C. Ensino remoto na pandemia de COVID-19: lições aprendidas em um projeto de extensão universitário. **Dialogia**, n. 36, p. 35-48, 2020.

DINIZ, E. G. M., et al. A extensão universitária frente ao isolamento social imposto pela COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 72999-73010, 2020.

ESTEVÃO, Amélia. COVID -19. **ACTA RADIOLÓGICA PORTUGUESA**, v. 32, n. 1, p. 5-6, Janeiro, 2020.

FREIRE, S. Desafios da extensão universitária na contemporaneidade. **Revista Conexão UEPG**, v. 7, n. 1, p. 8-15, 2011.

LEAL, P. C. S. A EDUCAÇÃO DIANTE DE UM NOVO PARADIGMA: ENSINO A DISTÂNCIA (EAD) VEIO PARA FICAR!. **Gestão & Tecnologia, Faculdade Delta**, v. 1, n. 30, p. 41 - 43. Jan/Jun 2020.

LIMA, T. B. Retomada da Extensão Universitária no Contexto Pós Pandemia. **REVISTA PRÁTICAS EM EXTENSÃO**, v. 4, n. 1, p. 44-46, 2020.

MANCHUR, J.; SURIANI, A. L. A.; DA CUNHA, M. C. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. **Revista Conexão UEPG**, v. 9, n. 2, p. 334-341, 2013.

MÉLO, C. B., et al. A extensão universitária no Brasil e seus desafios durante a pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, p. e1210312991-e1210312991, 2021.

MINETTO, C., et al. A Extensão Universitária na Formação de Estudantes do Curso de Administração – UFFS. **Revista Conbrad**, Campus Cerro Largo, v. 1, n. 1, p. 33-46, 2016.

MOIMAZ, S. A. S., et al. Extensão universitária como ferramenta geradora de ensino: aprendizagem e produtora de pesquisa. **Revista Conexão UEPG**, v. 11, n. 2, p. 140-149, 2015.

MONTEIRO, S. Inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID-19. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 237-254, 2020.

MOURA, M. E. S. Pandemia COVID-19: a extensão universitária pode contribuir. **Revista Práticas em Extensão**, v. 4, n. 1, p. 56-57, 2020.

MOUTINHO, F. F. B. Extensão universitária: uma luz na escuridão da pandemia de covid-19. **Intermedius-Revista de Extensão da UNIFIMES**, v. 1, n. 1, p. 63-72, 2021.

NUNES, A. L. P. F.; SILVA, M. B. C. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Mal-Estar e Sociedade**. Ano IV - n. 7 - Barbacena - julho/dezembro 2011 - p. 119-133.

NUNES, R. K. S., et al. Desafios e adaptações da extensão universitária em tempos de pandemia: relato de experiência. **Revista Ciência Plural**, v. 7, n. 1, p. 211-223, 2021.

PEREIRA, D., et al. A EXPERIÊNCIA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DE UM PROJETO DE EXTENSÃO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19. Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 12, n. 3, 2020.

PINTO, F. C. F.; DIAS, E. Educação e pesquisa. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 505-8, jul. 2018

RIBEIRO, M. R. F.; DE ARAÚJO PONTES, V. M.; SILVA, E. A. A contribuição da extensão universitária na formação acadêmica: desafios e perspectivas. **Revista Conexão UEPG**, v. 13, n. 1, p. 52-65, 2017.

RODRIGUES, A. L. L., et al. Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-SERGIPE**, v. 1, n. 2, p. 141-148, 2013.

SILVA, A. L. de B., et al. Importância da extensão universitária na formação profissional: projeto Canudos. **Rev. enferm. UFPE on line**, p. [1-8], 2019.

SÍVERES, L. O princípio da aprendizagem na extensão universitária. **Extensão universitária como um princípio de aprendizagem. Brasília: Líber Livro**, p. 19-33, 2013.

TASSONI, D. S., et al. DESAFIOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA. **Mostra de Extensão, Ciência e Tecnologia da Unisc**, n. 1, p. 5, 2020.

UNA-SUS - Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde. A Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus. Ascom SE/UNA-SUS, Março de 2020. Brasil. Ministério da Saúde.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. **PARECER NORMATIVO Nº 26, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2020.** Aprova Calendário Acadêmico com Ensino Remoto Emergencial no contexto da Pandemia do COVID-19, na Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: COCEPE, 2020. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2020/09/Parecer-Normativo-n-o-20-1.pdf>. Acesso em 04 mar. 2022.



Capítulo 2

**A PARTICIPAÇÃO FEMININA NOS
CURSOS DE GRADUAÇÃO DA
ESCOLA NAVAL: UMA HISTÓRIA DE
CONQUISTAS**

Hercules Guimarães Honorato

A PARTICIPAÇÃO FEMININA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA ESCOLA NAVAL: UMA HISTÓRIA DE CONQUISTAS

Hercules Guimarães Honorato

Professor-pesquisador do Instituto Naval de Pós-Graduação, Mestre em Educação,

hghhmma@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7340-1532>

Resumo: A Escola Naval (EN) recebeu, em 2014, a primeira turma de alunas mulheres (Aspirantes) em seu curso de formação de oficiais para a Marinha. As 'pioneiras', como foram denominadas, significavam à época apenas 1,5% do total do corpo discente, um coletivo que desconhecia, como companheiros de farda, a figura feminina. O objetivo deste artigo é apresentar a participação histórica da jovem mulher militar oriunda da EN. A abordagem é qualitativa, com pesquisa documental e bibliográfica como técnicas iniciais exploratórias e com dados de pesquisa longitudinais, de 2014 a 2021. A participação das mulheres em diversas ocupações profissionais até pouco tempo masculinas está em crescimento. A história de conquistas feminina é, sem dúvidas, marcante na construção de uma oficialidade que representa uma parcela da sociedade brasileira. O percentual de mulheres em relação aos Aspirantes em 2014 era de 1,5%, sendo que a relação de total de formandos nesses três anos passou para 5%, um aumento considerado. Os valores percentuais podem ser, a princípio, insignificantes, mas demonstram que as conquistas, mesmo que sejam em números menores, podem representar vitórias comemoradas com o reconhecimento da igualdade completa entre os gêneros na formação superior da Marinha. As futuras oficiais estão a aprender os comportamentos desejáveis que seguirão na profissão militar, de dedicação à Marinha, à Nação, sem se esquecerem de que são mulheres e cidadãs, integrantes ativas de uma sociedade que busca um país desenvolvido, forte, livre, igualitário, justo e soberano.

Palavras-chave: Aspirantes Mulheres. Escola Naval. Ensino Superior Militar. Inclusão de Gênero.

Abstract: In 2014, the Brazilian Naval Academy admitted the first class of female students (Midshipmen) in its officer training course for the Navy. The 'pioneers', as they were called, meant at the time only 1.5% of the total student body, a collective that was unaware of the female figure as companions in uniform. The purpose of this article is to present the historical participation of the young military woman from the Academy. The approach is qualitative, with documentary and bibliographic research as initial exploratory techniques and with longitudinal research data, from 2014 to 2021. The participation of women in several professional occupations historically occupied by men is growing. The history of women's achievements is, without a doubt, remarkable in the construction of this class of female students, that represents a portion of Brazilian society. The percentage of women in relation to Aspirants in 2014 was 1.5%, with the total number of graduates in these three years rising to 5%, a considerable increase. The percentages may be, at first, insignificant, but they demonstrate that the

achievements, even if they are in small numbers, can represent victories celebrated with the recognition of complete equality between the genders in the higher education of the Navy. The future officers are learning the desirable behaviors they will follow in the military profession, such as the dedication to the Navy and to the Nation, not putting aside the fact that they are women and citizens, active members of a society that seeks a developed, strong, free, equal, fair and sovereign Country.

Keywords: Cadet's women. Brazilian Naval Academy. Military higher education. Gender inclusion.

INTRODUÇÃO

Brasil, tens agora as mulheres
A servir também em Armas
A bandeira como escudo
A Marinha como espada
O exemplo, nossa missão
(Estrilho do Hino das Mulheres da Marinha - Mulheres em Armas. Letra e Música: CMG (S) Sylvia da Costa Orazem)

O quartel tem por característica ser um território de homens, “principalmente por envolver atividades de risco, força e de forte rigor da disciplina” (HONORATO, 2019, p.107). Porém, a efetivação do primeiro contingente feminino nas Forças Armadas brasileiras ocorreu com a promulgação da Lei nº 6.807, de 7 de julho de 1980, e a criação do Corpo Auxiliar Feminino da Reserva (CAFRM), composto por um quadro de Oficiais e outro de Praças, que foi revogado pela Lei nº 9.519/1997.

A Marinha do Brasil (MB), portanto, foi a primeira na admissão de mulheres em seus quadros, cujo objetivo principal era a necessidade de liberar o militar operativo para as "atividades relacionadas diretamente com a preparação e o emprego do Poder Naval" (MENDES, 2010, p.1). À época, a Marinha crescia com a compra “[...] de modernas Fragatas da Classe “Niterói”, entre outros meios operativos, além de mobiliário, com mão de obra de nível técnico e universitário, o Centro Médico Naval do Rio de Janeiro, um complexo hospitalar recém-inaugurado, que incluía também o Hospital Naval Marcílio Dias” (HONORATO, 2019, p.106). A figura 1 a seguir apresenta a notícia capa da Revista Manchete de 1980.



Figura 1 – Marinha do Brasil: a vez das mulheres
Fonte: Revista Manchete nº 1488 (1980).

Com a entrada em vigor da Lei nº 9.519, de 26 de novembro de 1997, que dispõe sobre a reestruturação dos Corpos e Quadros de Oficiais e de Praças da Marinha, foi extinto o CAFRM. As mulheres passaram, portanto, a integrar os mesmos Corpos e Quadros que existiam para os militares homens, em igualdade de condições no acesso às promoções e aos cursos. Tal decisão legal culminou, em novembro de 2012, com a promoção ao posto de oficial general a Contra-Almirante (MD) Dalva Maria Carvalho Mendes, e em 2018 a Contra-Almirante (EN) Luciana Mascarenhas da Costa Marroni. A história de conquistas das mulheres militares começa a ser escrita.

A Escola Naval (EN) recebeu, em 2014, a primeira turma de alunas mulheres (Aspirantes) em seu curso de graduação. “As ‘pioneiras’, como foram denominadas, significavam à época apenas 1,5% do total do corpo discente, um coletivo que desconhecia, como companheiros de farda, a figura feminina” (HONORATO, 2019, p. 120). O objetivo deste artigo é apresentar a participação histórica da jovem mulher militar oriunda da formação superior na Escola Naval (EN), iniciada em janeiro de 2014.

METODOLOGIA

A abordagem dessa investigação é de cunho qualitativo, com pesquisa documental e bibliográfica como técnicas iniciais exploratórias e com dados de

pesquisa longitudinais¹, visto que este é o quarto estudo produzido e que acompanhamos as Aspirantes durante sua formação acadêmica, desde 2014 aos dias atuais. A abordagem metodológica de investigação adotada foi qualitativa, que segundo Alves-Mazzoti e Gewandsnajder (1999, p. 163) é “caracteristicamente multimetodológica, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”.

Aproveitando-me das redes sociais, em especial o aplicativo *WhatsApp*, foi encaminhada uma pergunta específica, listada em seção posterior deste artigo, que foi disseminada para as atuais oficiais da Marinha formadas na primeira turma e para as Aspirantes do 3º ano, que são as primeiras na escolha para os demais corpos, ou seja, poderiam ser do Corpo da Armada e do Fuzileiro.

AS PRIMEIRAS “SENTINELAS DOS MARES”

O caminhar para a participação feminina na EN teve seu início em 2004, quando o então Diretor de Ensino da Marinha (DEnsM) encaminhou o relatório elaborado por um Grupo de Trabalho da Escola, constituído para tratar do assunto “Ingresso de mulheres na Escola Naval”. O tema em estudo voltou a ser tratado em 2013, com reuniões entre os representantes da DEnsM e da EN, que concluiu que o relatório de 2004 estava atual e que as observações/sugestões ali contidas deveriam ser consideradas e mantidas, em especial de que as futuras Aspirantes entrariam direto no Corpo de Intendentes de Marinha (CIM), uma previsão que ficou realçada no edital do concurso.

Outro ponto de destaque que ficou decidido, nesse primeiro momento, foi que não deveriam cursar algumas disciplinas, de modo que ficassem impedidas, academicamente, de realizarem os cursos dos Corpos da Armada (CA) e de Fuzileiros Navais (CFN). No primeiro concurso para a entrada em 2013 não haveria a prova de Física e, com isso, também não teriam a disciplina de Física-1 (FIS-1) no 1º ano escolar. No lugar de FIS-1 foi colocada outra disciplina, sendo inserida a “Cultura

¹ Este é o quarto artigo de uma série do autor. O primeiro artigo foi elaborado em 2014, com a entrada das Aspirantes mulheres. O segundo foi em relação a Disciplina de Cultura Organizacional Militar. O terceiro texto foi referente a formatura da primeira turma em 2017. O texto em questão apresenta, desde o início a participação feminina na EN até a possibilidade da escolha dos corpos da Armada e Fuzileiro Naval, ou seja, de 2014 a 2021. Os dois primeiros artigos foram publicados no livro do autor, citado nas Referências.

Organizacional Militar”. Dessa forma, o processo de ingresso da mulher na EN ficou diferenciado do dos homens. No ano seguinte a prova de Física retornou ao concurso e a disciplina de FIS-1 integrou novamente do currículo do primeiro ano.

O primeiro concurso contou com 3.354 candidatas para as 12 vagas ofertadas, o que representava uma relação candidato vaga de cerca de 279 candidatos para uma vaga, o dobro e meio da relação masculina de candidatos vagas. No caso dos candidatos homens, eram 4.171 para 41 vagas, sendo este o mesmo número de vagas do concurso de 2012, quando não havia a possibilidade da entrada das mulheres Aspirantes. O que destaca a grande procura para serrar fileiras na primeira turma de Aspirantes mulheres na EN, o que foi corroborado por uma das candidatas aprovadas que estava na idade limite para entrada via concurso e cursava o oitavo período de Engenharia Química.



Figura 2 – A chegada das “Pioneiras”, janeiro de 2014
Fonte: Escola Naval.

A instituição se preparou para receber as novas mulheres, sendo uma das primeiras preocupações foi responder a pergunta: onde seriam alojadas? E depois de muitas deliberações, ficou decidido que não só o camarote, mas tudo que caminharia na formação seria o mais similar ao destinado aos demais estudantes. Outro grande marco foi a adaptação das Normas do Comando do Corpo de Aspirantes (COMCA). Não foi preciso alteração em sua estrutura, mas foi detalhado o uniforme para as áreas comuns, foram incluídos procedimentos para inspeção de camarotes e alojamentos (caso o Oficial fosse do sexo oposto), foram inseridas as regras para uso do uniforme

feminino, dentre outras instruções necessárias (HONORATO, 2019). As primeiras três Oficiais mulheres foram designadas o setor COMCA, com as formações de pedagogia, psicologia e do CIM.

Foi no dia 12 de janeiro de 2014 que as "pioneiras" chegaram à Ilha de Villegagnon², para se apresentarem e iniciarem o período de adaptação, momento em que, pela primeira vez, haveria o contato entre homens e mulheres que estavam ali com o mesmo propósito, tornarem-se Aspirantes, futuros Oficiais da Marinha.

O período de adaptação em tela é “o momento em que ocorre a transição da vida civil para a vida militar, é a fase em que aprendem sobre as regras e os atributos basilares da formação militar-naval, a hierarquia e a disciplina. Ao passarem por essas semanas de árduo treinamento e aprendizado, puderam conquistar suas platinas e galgar ao posto de Aspirantes da Marinha” (HONORATO, 2019, p.123). Como informação complementar, esse autor destaca que dos 236 novos Aspirantes que começaram o período de adaptação, somente oito desistiram, todas as 12 jovens “pioneiras” na vida militar e na EN continuaram. Ao iniciarem o período escolar, as novas Aspirantes representavam cerca de 1,5% do total do corpo discente, um coletivo que desconhecia, como companheiros de farda, a figura feminina.

Em dezembro 2017, ano da formatura da Turma "Almirante Gastão Motta", foram declaradas Guardas-Marinha, sendo este o reconhecimento da Marinha do Brasil por quatro anos dedicados a construção do ser marinheiro, independente do seu gênero. Após a viagem no NE “Brasil”, foram promovidas a Segundo-Tenente e, como previsto no Plano de Carreiras, foram movimentadas para diversas Organizações Militares e, segundo o Boletim de Oficiais, cômputo de 28 de fevereiro de 2021, quatro exercem funções embarcadas em navios da Esquadra e duas no CFN. Mais um capítulo da história de conquistas das mulheres militares foi escrito.

A Capitã de Corveta (IM) Geórgia Rita Macieira Ramos Nizer, uma das primeiras oficiais que chegaram à instituição para auxiliar na integração e desenvolvimento das mulheres Aspirantes, relatou que:

As 12 Aspirantes, conseguiram durante esses anos angariar lugares que não imaginávamos, elas sem dúvidas ultrapassaram as expectativas que as depositamos. Mas, cabe a mim também salientar que ainda há inúmeros

² Ilha de Villegagnon – nome dado em homenagem ao Almirante e conquistador francês Nicolau Durand de Villegagnon, que ordenou a construção do Forte de Coligny na Ilha de Serecipe, em 10 de novembro de 1555, com a intenção de criar a “França Antártica”. Foi expulso por Men de Sá em 1560. (LIMA, 2008).

espaços na Escola Naval que próximas Aspirantes das turmas subsequentes podem conquistar, e mostrar cada vez mais a capacidade que a Mulher Militar tem de exercer as mesmas funções que os homens. (HONORATO, 2019, p.124).

Em dezembro 2017, ano da formatura da Turma "Almirante Gastão Motta", foram declaradas Guardas-Marinha, sendo este o reconhecimento da Marinha do Brasil por quatro anos dedicados a construção do ser marinheiro, independente do seu gênero. Após a viagem no NE "Brasil", foram promovidas a segundo tenente e, como previsto no Plano de Carreiras, foram movimentadas para diversas Organizações Militares e, segundo o Boletim de Oficiais, cômputo de 28 de fevereiro de 2021, quatro exercem funções embarcadas em navios da Esquadra e duas no CFN. Mais um capítulo da história de conquistas das mulheres militares foi escrito.

A IGUALDADE DE ESCOLHA DO CORPO

A Lei de reestruturação de Corpos e Quadros que extinguiu o CAFM, em seu art. 9º deixava claro, a princípio, que "Os Oficiais da Marinha, de ambos os sexos, são iguais em direitos e obrigações nos termos da Constituição, observados os valores, princípios e normas nela estabelecidos". Porém, em seu inciso I, do § 1º, que os cargos ocupados por Oficiais do sexo masculino deverão ser do CA e do CFN. Com o advento da Lei nº 13.541, de 18 de dezembro de 2017, que dispõe sobre a reestruturação dos Corpos e Quadros de Oficiais e de Praças da Marinha, o respectivo inciso foi alterado, com a possibilidade dos Corpos e os Quadros de Oficiais da Marinha do Brasil serem integrados por Oficiais de ambos os sexos. A partir deste momento abriu-se a possibilidade de abertura dos demais Corpos para as Aspirantes mulheres.

O primeiro concurso para a EN com essa possibilidade de escolha de Corpo foi realizado em 2019, com as mesmas 12 vagas para as candidatas mulheres, uma constante nos concursos anteriores. A participação de 2.746 candidatas deixava uma relação candidato vaga em cerca de 229. Foram abertas nesse concurso 19 vagas para candidatos homens. Relembra-se que o maior contingente de entrantes na instituição é oriunda do Colégio Naval, com uma média de 200 alunos anos formados por ano.

Com a escolha de Corpo realizada no início do terceiro ano do ciclo escolar e durante a Comissão Aspirantex de 2021, foram selecionadas seis para o CA, uma para o CFN e três para o CIM, com um total de nove Aspirantes mulheres. Em relação a primeira Aspirante FN, foi lhe perguntado o porquê da sua escolha? E a resposta foi “[...] me identifiquei em relação a minha personalidade [...] e também ao grande leque de oportunidades que o CFN tem para servir à Pátria”. A figura 3 destaca a apresentação da primeira Aspirante FN a ser formada na Escola Naval ao Comandante-Geral do CFN, Almirante de Esquadra (FN) Zuccaro.



Figura 3 – Primeira Aspirante FN
Fonte: Escola Naval.

O quantitativo total de Guardas-Marinha (GM) formados desde a entrada das primeiras mulheres na EN, de 2018 a 2020, foram 634, sendo 32 GM do CIM, do sexo feminino. O percentual de mulheres em relação aos Aspirantes em 2014 era de 1,5%, sendo que a relação de total de formandos nesses três anos passou para 5%, um aumento considerado. Os percentuais podem ser, a princípio, insignificantes, mas demonstram que as conquistas, mesmo que sejam em números menores, podem representar vitórias comemoradas com o reconhecimento da igualdade completa entres os gêneros na formação superior da Marinha.

PALAVRA ABERTA PARA AS OFICIAIS E AS ASPIRANTES

Um artigo que trate de um tema tão importante como a história das primeiras mulheres na graduação da EN não poderia ficar sem dar voz a quem realmente viveu

e vive no solo sagrado de Villegagnon. Assim, foram convidadas, tanto as doze pioneiras como as Aspirantes do atual terceiro ano, para responderem a pergunta: O que significou ou significa ter sido ou ser uma “Sentinela dos Mares?”. Duas costuras textuais foram elaboradas com as respostas recebidas.

As integrantes da primeira turma afirmam que “foi poder ter uma formação militar-naval aprimorada; foi e continua sendo um desafio diário; todas as realizações você tem em conjunto com todos os seus amigos de turma; ser forjada durante 4 anos em Villegagnon me marcou e me definiu; sou grata pela experiência, pelos amigos que fiz, pela timidez que perdi, pelas inúmeras barreiras que rompi junto com as minhas companheiras e meus companheiros de turma e por tudo que aprendi e pude trazer para vida fora do militarismo”.

As Aspirantes do terceiro ano asseveram que “É uma honra fazer parte de uma instituição como a Marinha do Brasil, onde princípios e valores são respeitados e priorizados. Ser uma sentinela dos mares é motivo de grande orgulho; poder contribuir para a conquista e manutenção dos objetivos da Marinha do Brasil para com o País; É um orgulho muito grande tanto para mim quanto para minha família fazer parte da instituição e poder seguir essa carreira tão bonita e admirada pela sociedade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação das mulheres em diversas ocupações profissionais com certeza está em crescimento, até pouco tempo notadamente masculinas. As estruturas nas relações entre gêneros vêm evoluindo consideravelmente nos últimos anos, e como somos seres oriundos de uma construção social histórica, uma vez que estão sendo abertas as oportunidades, as mulheres estão demonstrando seu valor e sua capacidade de decisão, liderança e competência em serem militares das forças armadas.

A trajetória de conquistas na participação feminina na Escola Naval é, sem dúvidas, marcante na construção de uma oficialidade que representa uma parcela da sociedade brasileira. No momento de formação inicial de um pequeno grupo de “pioneiras” em 2014, as Aspirantes começaram a se conhecerem como militares, descobriram sua vocação, entenderam o estilo de vida da caserna e os valores representativos da Marinha. Aprenderam e estão aprendendo os comportamentos desejáveis que seguirão na profissão escolhida, de dedicação à Marinha, à Nação,

sem se esquecerem de que são mulheres e cidadãs, integrantes ativas de uma sociedade que busca um país desenvolvido, forte, livre, igualitário, justo e soberano.



Figura 4 – Formatura das 12 “Pioneiras”, dezembro de 2017
Fonte: Escola Naval.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.519, de 26 de novembro de 1997**. Dispõe sobre a reestruturação dos Corpos e Quadros de Oficiais e de Praças da Marinha. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19519.htm. Acesso em: 17 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.541, de 18 de dezembro de 2017**. Altera a Lei nº 9.519, de 26 de novembro de 1997, que “Dispõe sobre a reestruturação dos Corpos e Quadros de Oficiais e de Praças da Marinha”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13541.htm. Acesso em: 17 maio 2021.

HONORATO, H. G. **Relato de uma experiência acadêmica: o “eu” professor-pesquisador**. Vol. 1. Curitiba: Brazil Publishing, 2019. ISBN 978-65-5016-232-0.

LIMA, J. C. N. (Ed.) **Escola Naval: 200 anos no Brasil**. Rio de Janeiro: Public, 2008.

MENDES, L. C. K. B. **Subsídios sobre a presença da mulher na MB**. Brasília, DF: Centro de Comunicação Social da Marinha, 2010.



Capítulo 3

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: O AUXÍLIO À
AQUISIÇÃO DE MATERIAL
PEDAGÓGICO NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SANTA MARIA**

*Ketlin Elis Perske
Estefani Baptistella*

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O AUXÍLIO À AQUISIÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Ketlin Elis Perske

Servidora técnica-administrativa em educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciada em Letras Português (UFSM), especialista em Gestão Educacional (UFSM), mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional (UFSM).

Acadêmica do Curso de Doutorado em Educação (UFSM). E-mail:

ketlin.perske@ufsm.br

Estefani Baptistella

Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM). Discente do curso de Especialização em Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM). Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena Diurno (UFSM). E-mail:

estefanibaptistella@gmail.com

Resumo: Este trabalho é fruto da pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (PPPG/UFSM), intitulado: “A política de assistência estudantil na Universidade Federal de Santa Maria: uma análise do auxílio à aquisição de material pedagógico”, que aborda a temática da assistência estudantil na educação superior e tem por objeto de pesquisa o auxílio à aquisição de material pedagógico, implementado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UFSM). Neste recorte tem-se como objetivo verificar se o auxílio à aquisição de materiais pedagógicos influencia na permanência dos estudantes em vulnerabilidade econômica dos cursos de graduação presencial da UFSM, a partir das suas percepções em relação ao auxílio. Pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com observação participante no ambiente de atuação profissional, análise documental e aplicação de questionários *online* mistos como técnicas para construção dos dados. O referencial teórico está organizado com base em Morosini (2014), Vasconcelos (2010), Dourado (2011), entre outros. A análise e compreensão dos dados foi realizada com base em Bardin (2008) por meio da análise de conteúdo. Como resultados da pesquisa foi possível observar que o auxílio influencia diretamente na permanência dos estudantes na UFSM, principalmente aos estudantes que realizam cursos que necessitam de materiais mais caros. Observou-se ainda que os recursos direcionados a este auxílio não estão

sendo suficientes para suprir a demanda e que a participação dos coordenadores de curso no processo é necessária, principalmente na elaboração da listagem de materiais, que precisa ser aperfeiçoada. Conclui-se que, para fins de agilidade e transparência no processo de solicitação e análise, o mesmo deveria ser informatizado, por meio do Portal do Aluno, no qual muitos processos acadêmicos já estão sendo totalmente encaminhados.

Palavras-chave: Educação Superior. Políticas Públicas. Permanência. Assistência Estudantil. Auxílio à aquisição de material pedagógico.

Abstract: This work is the result of research developed in the Professional Master's Course in Public Policies and Educational Management at the Federal University of Santa Maria (PPPG/UFSM), entitled: "The student assistance policy at the Federal University of Santa Maria: an analysis of aid to acquisition of pedagogical material", which addresses the issue of student assistance in higher education and has as its research object the aid in the acquisition of pedagogical material, implemented by the Dean of Student Affairs (PRAE/UFSM). In this clipping, the objective is to verify if the aid for the acquisition of pedagogical materials influences the permanence of students in economic vulnerability of the undergraduate courses at UFSM, based on their perceptions regarding the aid. Qualitative research, of the case study type, with participant observation in the professional environment, document analysis and application of mixed online questionnaires as techniques for data construction. The theoretical framework is organized based on Morosini (2014), Vasconcelos (2010), Dourado (2011), among others. The analysis and understanding of the data was carried out based on Bardin (2008) through content analysis. As a result of the research, it was possible to observe that the aid directly influences the permanence of students at UFSM, especially for students who take courses that need more expensive materials. It was also observed that the resources directed to this aid are not being sufficient to meet the demand and that the participation of course coordinators in the process is necessary, mainly in the elaboration of the list of materials, which needs to be improved. It is concluded that, for the purposes of agility and transparency in the request and analysis process, it should be computerized, through the Student Portal, in which many academic processes are already being fully forwarded.

Keywords: College education. Public policy. permanence. Student Assistance. Assistance in the acquisition of teaching material.

INTRODUÇÃO

Este trabalho advém da pesquisa do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, intitulada: "A política de assistência estudantil na Universidade Federal de Santa Maria: uma análise do auxílio à aquisição de material pedagógico". Ressalta-se que por se tratar de um mestrado profissional, a pesquisa foi realizada no ambiente de atuação profissional da pesquisadora: a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFSM (PRAE/UFSM), órgão responsável pelo gerenciamento e execução das políticas de assistência estudantil.

Quanto a estas políticas que visam a permanência dos estudantes nos cursos de graduação das universidades federais, faz-se interessante ressaltar que desde a implementação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), através da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), do Ministério da Educação, os recursos destinados às instituições federais não são mais descentralizados, e estes devem ser empregados somente com a assistência estudantil.

As Instituições Federais de Educação Superior (IFES) tem autonomia no emprego desses investimentos, tendo em vista que as realidades sociais de cada universidade e de seus estudantes são diferentes. Pelo Decreto nº 7.234/2010, é instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. (BRASIL, 2010). Entre as ações de permanência previstas no PNAES, no Art. 4. estão:

I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010, s/p)

A UFSM busca atender aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica tomando por base as ações previstas no Art. 4 do PNAES, sendo reconhecida por ter uma das melhores assistências estudantis da América Latina. Isso se dá principalmente pelo investimento em moradias estudantis, visto que somente no Campus Sede (Santa Maria) residem em torno de dois mil estudantes.

Nesta pesquisa elencou-se como objeto de estudo o auxílio à aquisição de materiais pedagógicos, por ser um auxílio bastante requisitado pelos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, principalmente aqueles que realizam os cursos que necessitam de materiais mais caros. Estabeleceu-se como objetivo verificar se o auxílio à aquisição de materiais pedagógicos influencia na permanência dos estudantes em vulnerabilidade econômica dos cursos de graduação presencial da UFSM, a partir das suas percepções em relação ao auxílio.

Tendo em vista a peculiaridade dos mestrados profissionais, observou no desenvolver das atividades profissionais que seriam necessárias algumas adequações nos procedimentos de solicitação e análise deste auxílio. No entanto, para que estas pudessem ser realizadas, optou-se por verificar junto aos estudantes que recebem este auxílio quais suas percepções, pontos positivos e negativos deste.

2 O AUXÍLIO À AQUISIÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

O auxílio à aquisição de material pedagógico foi instituído e regulamentado na UFSM pela Resolução nº 035, de 03 de dezembro de 2013 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2013), aos estudantes dos cursos de graduação presencial, com benefício socioeconômico ativo³. Tem como objetivo principal: “[...] proporcionar uma modalidade de auxílio aos alunos de cursos de graduação que necessitem adquirir materiais necessários para o desempenho acadêmico, durante o tempo do Curso” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2013).

Os materiais pedagógicos são aqueles indispensáveis ao desempenho acadêmico, específicos para o desenvolvimento de atividades em cada curso e que a UFSM, em seus laboratórios e bibliotecas, não disponibilizam. Como exemplo pode-se citar, para os cursos de Enfermagem, Medicina e Odontologia, o avental para uso em atividades práticas ou então uma régua específica para uso em projetos, no caso do Curso de Arquitetura e Urbanismo ou roupas e acessórios específicos para a prática de atividades físicas, para o Curso de Educação Física.

O Art. 3º da referida resolução elenca os objetivos do auxílio:

§1º O auxílio destina-se a contribuir para os gastos com aquisição de Materiais Pedagógicos indispensáveis ao desempenho acadêmico.

§ 2º O valor do Auxílio à Aquisição de Materiais Pedagógicos será definido pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, através de uma Comissão formada por representantes da PRAE, Coordenador do Curso e representação estudantil. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2013, s/p)

O primeiro edital de oferta do benefício deu-se no primeiro semestre do ano de 2014. São abertos dois editais ao ano, um no primeiro semestre letivo e um no segundo semestre letivo, de acordo com a data estabelecida no Calendário Acadêmico da UFSM. Para a inscrição os estudantes precisam elaborar uma relação

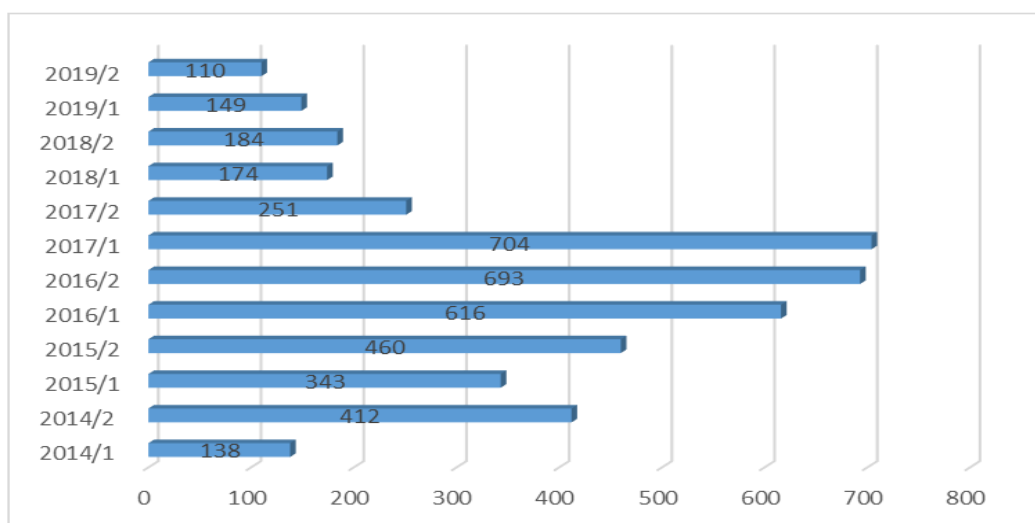
³ Estudantes com benefício socioeconômico: aqueles que, após análise socioeconômica realizada por equipe de assistentes sociais da PRAE/UFSM, solicitada via edital específico, apresentam renda *per capita* do grupo familiar de até 1,5 salários mínimos.

dos materiais pedagógicos necessários em determinado semestre e apresentar o orçamento de cada um desses materiais. Esse orçamento pode ser realizado em lojas físicas e online. Essa lista de materiais precisa ser verificada pelas respectivas coordenações de cada curso, para então ser encaminhada à PRAE/UFMS com a finalidade de encerrar o processo de inscrição. Depois de realizada esta, os documentos anexados são analisados por servidores da PRAE/UFMS.

O auxílio é pago aos estudantes, em parcela única, depois de realizados todos os procedimentos de análise e deferimento definidos em edital. O valor que cada estudante recebe é calculado com base nos orçamentos que os estudantes fornecem no momento da inscrição e também com base nos repasses financeiros que são realizados pelo governo federal por meio do PNAES.

Abaixo segue a tabela com o número de estudantes que receberam o auxílio desde sua implementação em 2014:

Gráfico 1 - Quantitativo de estudantes que receberam o auxílio:



Fonte: SIE/UFMS. Elaborado pelos autores (2020).

Observa-se que no primeiro edital não há muitos estudantes que receberam o auxílio, possivelmente por desconhecimento do benefício, já no segundo semestre de 2014 o número já quadruplica. Nos anos de 2016 e 2017 há o maior número de estudantes contemplados, pois todos os estudantes que se encaixam nos requisitos do edital recebem o auxílio, visto que foram os períodos em que as IFES receberam grande quantitativo de recursos.

Já em 2019, esse número diminuiu muito, pois, como os recursos repassados

às IFES são contingenciados, os investimentos em assistência estudantil passam a ser reforçados na moradia e alimentação, enquanto outras ações, como auxílio transporte e auxílio material pedagógico, tem cortes.

Ressalta-se que no ano de 2020 e no primeiro semestre de 2021 não foi aberto edital do auxílio, tendo em vista que as atividades presenciais acadêmicas e administrativas estão suspensas devido à pandemia de Covid 19.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, realizada na Universidade Federal de Santa Maria, localizada no centro do Rio Grande do Sul, sendo a primeira universidade do interior do Estado.

As pesquisas realizadas no âmbito do mestrado profissional são do tipo aplicada e tem relação direta com o contexto profissional do pesquisador, com o objetivo de propor inovações ou aperfeiçoamentos na atuação profissional.

Essa estreita relação do objeto com a atuação profissional faz com que a pesquisa reflita praticamente no setor de trabalho e interaja com os sujeitos mais interessados na investigação. Assim, os resultados finais do estudo serviram para o aperfeiçoamento de algumas práticas na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFSM.

Neste recorte serão analisados apenas os dados referentes aos estudantes participantes que são aqueles com vulnerabilidade socioeconômica, dos cursos de graduação presencial dos quatro campi da UFSM (Santa Maria, Palmeira das Missões, Frederico Westphalen e Cachoeira do Sul), que receberam o auxílio à aquisição de materiais pedagógicos nos últimos cinco editais do auxílio: segundo semestre de 2017, primeiro e segundo semestres de 2018 e primeiro e segundo semestres de 2019.

Para a construção dos dados foi realizada a análise documental de legislações a nível nacional de modo a apresentar uma retomada histórica da educação superior no Brasil, que se entrelaça com a assistência estudantil; além de realizar uma retomada sobre o percurso histórico da Universidade Federal de Santa Maria e as ações de assistência estudantil desenvolvidas, principalmente em relação ao auxílio à aquisição de material pedagógico e sobre as políticas públicas de educação superior e também da UFSM (editais, resoluções, ordens de serviço).

No segundo momento foram elaborados questionários com perguntas fechadas e abertas. Esses questionários foram enviados online pelo Portal do Aluno da UFSM, no Sistema de Questionários, após todos os trâmites serem aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.

A análise dos dados construídos foi realizada por meio da proposta teórico-metodológica de análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2011, p. 49): “[...] a análise de conteúdo leva em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas (índices e análise de concorrência)”.

Seguidas todas as etapas metodológicas, pode-se afirmar que foi possível analisar e compreender as opiniões e avaliações dos estudantes a respeito do objeto de pesquisa, além de sistematizar os dados construídos por meio da observação no ambiente de trabalho, nas legislações escolhidas e nos questionários aplicados.

4 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O AUXÍLIO

Inicialmente, é necessário ressaltar a importância da assistência estudantil para os estudantes em vulnerabilidade, visto que grande parte destes que recebem o auxílio à aquisição de materiais também é morador da Casa do Estudante e utiliza as demais ações, como alimentação, auxílio formação, auxílio transporte, apoio psicossocial. Porém este auxílio é ainda mais imprescindível aos estudantes que realizam cursos que necessitam de materiais mais caros, como os da área da saúde e das ciências rurais. Verifica-se isto em respostas como:

*“Eu utilizo a assistência estudantil, assim como muitos na UFSM. Nós principalmente que viemos de família com baixa renda e pela maioria dos discentes estar muito longe de casa, torna-se imprescindível esse apoio da universidade”.
(Resposta de um estudante)*

“Essencial. Eu sou do curso de Odontologia e se não fosse o auxílio, ficaria muito mais difícil comprar todos os materiais necessários”. (Resposta de um estudante)

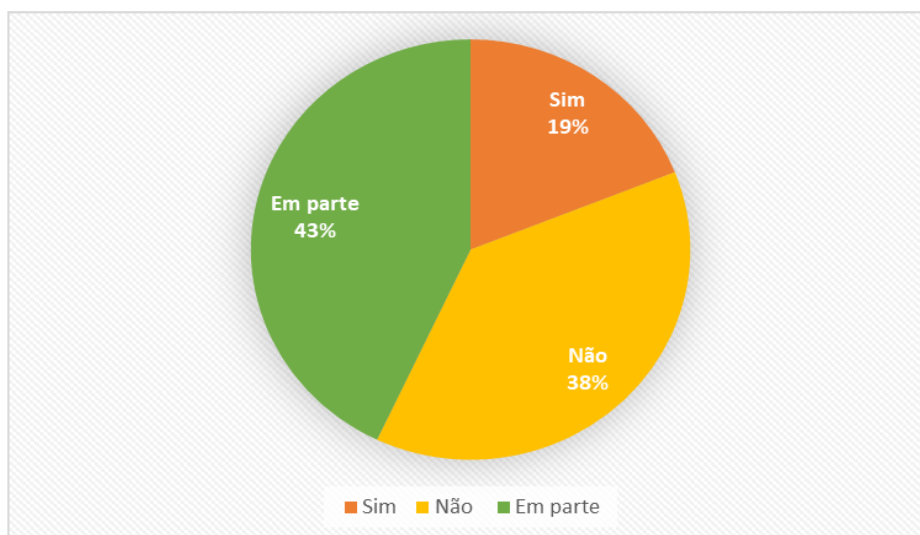
“Sem o auxílio a aquisição dos materiais pedagógicos seria muito difícil

concluir o curso”. (Resposta de um estudante)

A maioria dos estudantes que respondeu as questões não participou de todos os editais desde que ingressou em seu curso. Somente dezenove por cento (19%) participou de todos os editais e a maioria participou somente de alguns (69%).

Tendo em vista que os recursos repassados pelo governo federal estão a cada ano diminuindo e isso impacta diretamente neste auxílio, questionou-se aos estudantes se a bolsa recebida é suficiente.

Gráfico 2 - Os recursos financeiros destinados ao auxílio são suficientes?



Fonte: elaborado pelos autores. (2020)

O número de estudantes que responde que não é suficiente ou que é em parte suficiente é quase o mesmo, o que faz com que muitos não consigam comprar os materiais solicitados ou então precisem comprar materiais com uma qualidade inferior, conforme se pode verificar na resposta abaixo:

“No último semestre de 2019, não foi o suficiente, acredito que deva ser devido aos cortes financeiros que as instituições sofreram”. (Resposta de um estudante)

Ao justificarem sua resposta os estudantes afirmam que isso pode influenciar na sua permanência no curso ou afetar seus estudos, pois assim muitos precisam acabar trabalhando em turno inverso dos estudos para comprar os materiais.

Junto a essa questão da insuficiência de recursos, os estudantes também

responderam quanto do recurso solicitado eles receberam, visto que somente vinte e dois por cento (22%) recebeu todo o recurso, trinta e oito por cento (38%) recebeu menos da metade do recurso e quarenta por cento (40%) quase todo o recurso.

Verifica-se que os recursos recebidos pelos estudantes estão muito aquém do esperado e pelo montante que necessitam de fato. Porém, há um cenário econômico que obriga as IFES a realizarem cortes em seus orçamentos e, isso afeta o percurso acadêmico dos estudantes, principalmente aqueles com maior vulnerabilidade socioeconômica.

Assim, pode-se observar ainda que os estudantes tem consciência de que os recursos estão cada vez mais escassos principalmente por conta dos cortes advindos do governo federal, conforme se verifica nestes relatos:

“A assistência ao estudante é boa, apesar da limitação de recursos”. (Resposta de um estudante)

“Considero de boa qualidade dentro do que se é possível diante das dificuldades orçamentárias das quais enfrentamos”. (Resposta de um estudante)

Os gestores precisam fazer escolhas e priorizar alguns benefícios em detrimento de outros. Por serem necessidades básicas, acaba-se priorizando a alimentação e a moradia e realizando cortes em outros benefícios, como o auxílio transporte, o auxílio à aquisição de materiais pedagógicos e a bolsa de formação estudantil, por exemplo.

Em maio de 2019 houve um contingenciamento de recursos em todas as IFES, mais voltado aos custeios e despesas com serviços terceirizados, como vigilância e limpeza, por exemplo, porém isso já acaba afetando o funcionamento de toda Universidade. Isso se reflete em todas as ações de assistência estudantil, conforme refere Pozobon (2019):

Vale lembrar que é o repasse de recursos que, efetivamente, permite que a política AE seja implementada e garanta as condições institucionais necessárias para o atendimento dos estudantes e efetivação do que se propõe. Sem investimentos do Estado em recursos financeiros humanos e materiais, não há garantia de direitos sociais, mesmo que estes direitos estejam constituídos em legislações. (POZOBON, 2019, p. 74)

Uma das etapas do auxílio é a prestação de contas, que deve ser realizada

após a aquisição dos materiais, em um período determinado no edital, com a nota fiscal de compra que deve ser apresentada na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Caso o estudante não realize esse procedimento, fica impossibilitado de participar de outro edital de aquisição de auxílio de material e também de outros editais de assistência estudantil. Quando questionados sobre a prestação de contas, a maioria dos estudantes realiza, totalizando oitenta e nove por cento (89%).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os breves dados construídos foi possível perceber que o trabalho com políticas públicas de assistência estudantil na educação superior é bastante desafiador, pois o planejamento e a execução de ações dependem dos recursos financeiros repassados pelo governo federal e, dependendo do momento histórico e social em que se encontram os cortes são significativos, o que pode impactar o percurso acadêmico dos estudantes.

Com o Sistema de Seleção Unificada (SISU), a UFSM passou a receber estudantes advindos de todo o Brasil, alguns em situação de extrema vulnerabilidade socioeconômica que dependem exclusivamente da assistência estudantil, o que faz com que, como servidores da assistência estudantil, seja necessário planejar diariamente ações que auxiliem e facilitem a vivência destes sujeitos em nossa Universidade.

Tomando como referência o objetivo deste estudo, é possível afirmar que quanto aos dados construídos pode-se verificar que os recursos financeiros não estão sendo suficientes para suprir a demanda dos estudantes, o que faz com que muitos não consigam dedicar-se integralmente ao seu curso de graduação. Infelizmente este cenário vem piorando a cada semestre, o que com que o número de estudantes que recebe parte do auxílio ou o total requerido também esteja diminuindo.

Os estudantes ressaltaram ainda sobre a importância do auxílio na permanência, porém refeririam que o processo poderia ser mais rápido se fosse informatizado. Foi sugerida então como proposta de produto educacional final da pesquisa do mestrado profissional já referida a informatização do auxílio, sendo o processo de solicitação, encaminhamento, análise e prestação de contas realizado totalmente online pelo Portal do Aluno da UFSM, o que se pretende colocar em prática quando o auxílio voltar a ser ofertado pela PRAE/UFSM, no retorno das atividades

presenciais na Universidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 19 jul. 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 29 jun.2021.

POZOBOON, L.L. **Políticas de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Santa Maria/RS: Estratégias de permanência do estudante na educação superior**. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Resolução n. 035, de 03 de dezembro de 2013. Institui e regulamenta a concessão do Auxílio à Aquisição de Materiais Pedagógicos a alunos de cursos de graduação com Benefício Socioeconômico da Universidade Federal de Santa Maria, RS: UFSM, 2013.



Capítulo 4

**AS MÚLTIPLAS PRÁTICAS
CONSTRUÍDAS E VIVENCIADAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: A
POSSIBILIDADE DO JORNAL COMO
FORMA DE VISIBILIDADE À
DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

*Méuri Gobbato Labes
Tainara Preilipper*

AS MÚLTIPLAS PRÁTICAS CONSTRUÍDAS E VIVENCIADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A POSSIBILIDADE DO JORNAL COMO FORMA DE VISIBILIDADE À DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Méuri Gobbato Labes

Pedagoga da Rede Municipal de Indaial, Licenciada em Pedagogia (UNIDAVI) com Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais com ênfase em Psicopedagogia (FACEL)
meuri.labes@indaial.edu.sc.gov.br.

Tainara Preilipper

*Professora da Rede Municipal de Indaial, Licenciada em Pedagogia (IFC),
Mestranda em Educação (IFC)*
tainara.preilipper@indaial.edu.sc.gov.br.

RESUMO

O presente trabalho desenvolveu-se a partir da temática da construção de um jornal educacional no espaço da Educação Infantil. A pesquisa realizada buscou embasar as ações promovidas visando responder a problemática de como tornar visível à documentação pedagógica produzida no interior da Unidade em tempos de pandemia, onde as famílias não podem adentrar no espaço educacional em virtude das restrições impostas pelas autoridades sanitárias. Tem como objetivo geral construir um jornal para dar visibilidade à documentação pedagógica e as múltiplas práticas desenvolvidas na Educação Infantil concebidas durante o período de pandemia. Como objetivos específicos buscamos proporcionar o contato das informações contextualizadas das vivências realizadas na Unidade mostrando o espaço, as interações e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil; fortalecer o vínculo entre as famílias, comunidade e Unidade de Educação Infantil, o calendário de ações e eventos; Contribuir para a valorização do trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil. Com base em autores como Oliveira-Formosinho; Pascal (2019) e Ostetto (2008) compreendemos que a documentação pedagógica tem como função a constituição de um diálogo com todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Entendemos que o jornal é uma importante ferramenta para tornar visível as diversas práticas realizadas, onde inserido no espaço educacional se constitui enquanto uma prática de construção coletiva, proporcionando aos leitores informações contextualizadas sobre o referido espaço. Para a delimitação da pesquisa, o jornal foi desenvolvido em uma Unidade de Educação Infantil do Vale do Itajaí, no Estado de

Santa Catarina. Como as edições ainda estão em construção, observou-se que a partir de sua publicação, o jornal possibilitou tornar visíveis as ações desenvolvidas no espaço educacional.

Palavras-chave: Documentação Pedagógica. Registro. Jornal Educacional.

ABSTRACT

The present study was developed from the topic of the construction of an educational newspaper in the environment of Early Childhood Education. The research was elaborate to support the actions promoted in order to answer the problem of how to make visible the pedagogical documentation produced within the Unity in times of a pandemic, where families can not enter the educational space due to the restrictions imposed by the health authorities. Its general purpose is to build a newspaper to give visibility to pedagogical documentation and the multiple practices developed in Early Childhood Education conceived during the pandemic period. As specific goals, we seek to provide contact with contextualized information about the experiences carried out in the Unity, showing the space, interactions and games in the daily life of Early Childhood Education; strengthen the bond between families from the community and the Early Childhood Education Unity, the calendar of actions and events; Contribute to the valorization of the pedagogical work developed in Early Childhood Education. Based on authors such as Oliveira-Formosinho; Pascal (2019) and Ostetto (2008) we understand that pedagogical documentation has the function of establishing a dialogue with all those involved in the learning process. We understand that the newspaper is an important tool to make visible the variety of practices carried out and when inserted in the educational environment is constituted as a practice of collective construction providing readers with contextualized information about that environment. For the delimitation of the research, the newspaper was developed in an Early Childhood Education Unit in Vale do Itajaí, state of Santa Catarina, Brazil. As the editions are still under construction, it was observed that from its publication, the newspaper made it possible to make visible the actions developed in the educational space.

Keywords: Pedagogical Documentation. Registration. Educational Newspaper

1 INTRODUÇÃO

Aos olhos não sensíveis as mudanças podem passar despercebidas, em determinadas situações acabam sendo traduzidas pela inserção ou mudança de uma determinada palavra que nomeie as práticas desenvolvidas na Educação Infantil. As discussões de grupo vivenciadas entre os docentes, a necessidade de dar visibilidade para a documentação pedagógica e o entendimento que as ações realizadas na Educação Infantil não podem ficar intramuros e restritas às pessoas que estão no cotidiano impulsionaram para a escrita do projeto buscando como produto a construção de um jornal.

No ano de 2020 no estado de Santa Catarina, as aulas presenciais ficaram suspensas de março a dezembro em virtude da pandemia de COVID-19. Durante esse

período a Secretaria Municipal de Educação referência da Unidade onde o projeto foi desenvolvido optou pela implantação do Ensino não-presencial em toda a rede, incluindo também a Educação Infantil. A perspectiva de reabertura da Unidade para atendimento presencial das crianças começou a ser planejada em outubro de 2020 através da elaboração do Plano de Contingência (PLANCON-EDU), seguindo os modelos e as normativas emanadas pelo Governo do Estado e da Vigilância Sanitária e se concretizou após a publicação da Lei nº 18.032, de 8 de dezembro de 2020 que considerou a educação como serviço essencial, possibilitando assim a abertura dos estabelecimentos de ensino públicos e privados, em todos os níveis. Em fevereiro de 2021, a Unidade voltou a atender presencialmente às crianças, mas com limitação de cinquenta por cento do total de matrículas de cada turma, além de uma série de procedimentos e recomendações, como a proibição das famílias entrarem no espaço da Unidade, que nos levaram a buscar por novas perspectivas que tornassem visíveis as práticas realizadas no contexto.

Dentre as variadas fontes de informação existentes e pensando uma forma de socializar nossas experiências e criarmos memórias sobre o vivido, optamos por utilizar o jornal voltado ao contexto da primeira infância, realizando a construção do projeto: “POSSIBILIDADES DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: a construção do jornal como forma de visibilidade do conjunto das práticas construídas e vivenciadas na Educação Infantil”, com o seu desenvolvimento, as considerações realizadas possibilitaram a escrita da pesquisa.

O trabalho se apoia na abordagem qualitativa, tendo como principal referência os fundamentos epistemológicos em relação ao objeto de investigação (CHIZZOTTI, 2014). A proposta central da pesquisa foi a construção coletiva de um jornal para dar visibilidade à documentação pedagógica produzida por todos os atores da Unidade, mostrando para as famílias e comunidade o espaço, as interações e brincadeiras, compartilhando o calendário de ações e eventos. A partir desses apontamentos e inquietações vivenciadas, definiu-se como questão problema: De que forma podemos dar visibilidade para a documentação pedagógica produzida no interior da Unidade em tempos de pandemia onde as famílias não podem adentrar no espaço escolar?

A pesquisa tem como objetivo central construir um jornal para dar visibilidade à documentação pedagógica e as múltiplas práticas desenvolvidas na Educação Infantil concebidas durante o período de pandemia. Tem como objetivos específicos proporcionar o contato das informações contextualizadas das vivências realizadas na

Unidade mostrando o espaço, as interações e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil; fortalecer o vínculo entre as famílias, comunidade e unidade de educação infantil retratando os acontecimentos e o calendário de ações e eventos; contribuir para a valorização do trabalho pedagógico desenvolvido na unidade educacional.

A Unidade de Educação Infantil que foi objeto deste estudo e pesquisa é uma instituição pública municipal, localizada em um município do Vale do Itajaí, no Estado de Santa Catarina. Essa instituição possui um amplo espaço físico: o espaço externo facilita momentos de interações e brincadeiras. Já nos espaços internos, a amplitude oferece uma diversidade de sugestões e organização de zonas circunscritas, proporcionando às crianças momentos de prazer, criatividade e construção/desenvolvimento de conhecimento.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 CONCEITUAÇÕES SOBRE A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Segundo Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 51) “a documentação permite à comunidade profissional descrever, interpretar e compreender o cotidiano pedagógico experiencial das crianças onde a aprendizagem se desenrola”. A principal razão da documentação pedagógica conforme proposto por Ostetto (2008), é possibilitar e constituir um diálogo com todos os que estão envolvidos nesse processo, conhecendo cada vez mais cada criança e suas formas de conhecer e desenvolver-se. Documentar é cooperativo e possibilita uma análise coletiva. O registro, assim como a documentação, não devem ficar guardados apenas para nós, nossas histórias e a do grupo são “[...] marcadas diariamente, podem ser entrelaçadas às histórias de muitos outros, da escola, da instituição educativa.” (OSTETTO, 2008, p. 29). É por meio da mediação do registro que marcamos o mundo,

A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições de voltar ao passado enquanto se está construindo a marca do presente. [...] O registro escrito amplia a memória e historiciza o processo, em seus momentos e movimentos [...]. (FREIRE, 1996, p. 41 apud OSTETTO, 2008, p. 16).

O registro é essencial para qualificar nossa prática pedagógica, é importante pontuar que escrever sobre a nossa experiência é dar visibilidade ao fazer, revela nossa singularidade, nos possibilita refletir, socializar e teorizar a partir de nossa

prática, sendo que dessa forma, como pontuado por Ostetto (2008), nós - professores - tomamos o nosso fazer pelas mãos, nos responsabilizando pela nossa própria formação. É no ato de registrar que “[...] o educador afirma-se autor. Marca o vivido e sonha o viver. Recupera sua palavra. Toma posse efetiva do seu fazer. Ao escrever o vivido, ele nomeia a experiência e, ao nomeá-la, inscreve-a no circuito da história” (OSTETTO, 2008, p. 37).

Compreendemos que a documentação pedagógica tornada visível e compartilhada com a criança permite que ela se veja enquanto protagonista de sua própria aprendizagem, ao professor possibilita refletir sobre suas contribuições para cada criança, sendo que “a documentação cria evidências para a compreensão da criança como ser que sente, pensa, relaciona-se, age, explora, comunica, narra, ou seja, um ser que vive e aprende” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p. 51), dialogando entre as diversas culturas e identidades tanto da criança como do professor.

2.2 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DO JORNAL EDUCACIONAL

A proposta do jornal escolar não é algo novo, porém sempre esteve voltado às escolas fundamentais, nesta proposição nosso olhar está direcionado para a primeira infância e a visibilidade da documentação pedagógica realizadas pelos profissionais da Educação Infantil. O jornal escolar como ferramenta educacional já era trabalhado por Freinet (1936-1966) e Korczak (1878-1942). Apesar de ter sido iniciada há muito tempo, a pedagogia presente nas propostas de ambos os autores continua atual, “[...] pois formar o indivíduo para atuar em sociedade sabendo ouvi-lo, certamente é uma ferramenta importante neste processo” (SCHIEFELBEIN; PIOVESAN, 2013, p. 2).

Sabendo que somos produtores de conhecimento, nós, professores somos geradores de teorias que partem de nossa prática educativa, a pesquisa se constitui o principal alicerce em nosso cotidiano, sendo que

[...] algumas estratégias podem ser consideradas e devem ser planejadas, tais como: o envio de artigos, ensaios, textos simples – nos quais se discutam questões relativas às infâncias, aos cuidados e educação entre 0 e 6 anos de idade, até informativos com relatos das vivências das crianças, para além da documentação pedagógica já exposta na instituição. (BRASIL, 2015, p. 73)

No meio educacional e pedagógico o jornal é um produto cultural dos sujeitos que o constituem em determinado tempo histórico, é um instrumento formador de leitores, apresentando em suas materialidades as práticas e os processos educativos, sendo assim também uma fonte de informação da realidade, onde as crianças e toda a comunidade educacional possam fazer parte e o constituí-lo (MARTINS; RABELO, 2020).

2.2.1 A constituição do jornal no contexto da educação infantil

Ao abordarmos sobre a qualidade do trabalho pedagógico que desenvolvemos nas creches e pré-escolas “[...] está vinculada à relação adulto-criança no espaço institucional, sobretudo na medida em que o planejamento e a avaliação sistemática do que se faz, por que e como se faz é uma constante no dia a dia educativo e partilhada com as famílias.” (BRASIL, 2015, p. 71). É a partir desse discurso que compreendemos a necessidade de diversificarmos e inovarmos novas formas de comunicação para estabelecermos relações entre a Unidade de Educação Infantil e as famílias. É importante ressaltar que

O registro é do professor, que inicialmente escreve para si, para “dizer-se”. A socialização, a partilha, é sem dúvida necessária e recomendável, mas é processo que se articula à conquista do trabalho coletivo, no qual as singularidades devem ser respeitadas à medida que evidenciadas. (OSTETTO, 2008, p. 30)

O jornal voltado ao ambiente da Educação Infantil reconstrói uma concepção de mundo e aguça o senso crítico, uma ferramenta para expandir o vivido entre seu meio com o espaço da comunidade, proporcionando também o contato com informações contextualizadas que refletem o conjunto das práticas construídas e vivenciadas na Unidade Educacional, se configurando enquanto uma possibilidade “[...] de comunicação de grande prestígio social que dissemina ideias e constrói significados.” (MOURA; TOCANTINS, 2015, p. 108)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que as ações realizadas na Unidade de Educação Infantil não podem ficar intramuros e restritas às pessoas que fazem parte do cotidiano. O jornal,

ao ser distribuído para as famílias e comunidade, dá visibilidade ao fazer pedagógico, noticia as propostas desenvolvidas para e com as crianças. A análise da documentação pedagógica produzida pelos professores e demais profissionais que atuam no contexto da Educação Infantil revela a forma como a infância é percebida e vivenciada.

Como o projeto encontra-se em andamento, somente a primeira edição do jornal foi realizada, edição esta que proporcionou diversos apontamentos sobre, sua construção foi uma produção coletiva que comunicou para as famílias e comunidade um pouco do trabalho pedagógico desenvolvido para e com as crianças. Em uma discussão conjunta com a Unidade, o jornal foi nomeado como “Fios de Memórias”, sendo indicação de uma das professoras. Tivemos muitas intercorrências para a concretização do jornal, como o projeto foi bem elaborado e debatido, sustentou as dificuldades e tornou possível a sua confecção. Ter em mãos o produto do projeto, o jornal impresso, nos permitiu olhar novamente para o vivido de forma a refletir sobre as ações e a reprogramar o caminho, tendo a certeza da inconclusão do projeto e de sua configuração ativa, pois se constitui a todo momento nas práticas vivenciadas e amparadas na realidade. Para as próximas edições consideramos ampliar o potencial de divulgação das práticas pedagógicas, criando uma revista digital que posteriormente será compilada em uma nova versão do jornal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Contribuições para a política nacional - A avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto**. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil - MEC/SEB/COEDI, 2015, 104p.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, C. G.; RABELO, G. Jornal Escolar na concepção de Célestin Freinet: diálogos com a legislação educacional catarinense – 1940 . *Roteiro*, v. 45, p. 1-22, 30 jul. 2020. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21640/14661>> Acesso em 30 março 2020.

MOURA, A. L. C.; TOCANTINS, R. A. O jornal escolar como recurso pedagógico. *EntreLetras* (Online), v. 06, p. 98-115, 2015. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/download/1499/8657/>> Acesso em: Acesso em 30 março 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: Um caminho para a transformação.** Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2008. Edição Kindle.

SANTA CATARINA. **Lei nº 18.032, de 08 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre as atividades essenciais no Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2020. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2020/18032_2020_lei.html>. Acesso em 28 mai. 2021.

SCHIEFELBEIN, Tanara Lemes. PIOVESAN, Sandra Dutra. **Jornal escolar: uma experiência na escola Hildebrando Westphalen.** Universidade Federal de Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/731/Schiefelbein_Tanara_Lemes.pdf?sequence=1> Acesso em 30 março 2020.



Capítulo 5

**QUAL A BASE PARA A PANDEMIA?
EXPERIÊNCIAS CURRICULARES
COM OS COTIDIANOS**

*Evelin Mariana Claro Barbosa
Marcelle Tenorio Monteiro Gomes
Tamiris Siqueira Marinho*

QUAL A BASE PARA A PANDEMIA? EXPERIÊNCIAS CURRICULARES COM OS COTIDIANOS

Evelin Mariana Claro Barbosa

Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPG-EDU) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Participante do Grupo de pesquisa Diálogos Escolas-Universidade: Processos Formativos, Currículos e Cotidianos (UERJ). Professora Orientadora Pedagógica na rede municipal de educação de São Gonçalo/RJ e Professora de Apoio Educacional Especializado na rede municipal de educação de Niterói/RJ. E-mail: evelinclaro@gmail.com

Marcelle Tenorio Monteiro Gomes

Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (ProPEd) na linha de pesquisa Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais, com bolsa Mestrado Nota 10 da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Participante do Grupo de pesquisa Diálogos Escolas-Universidade: Processos Formativos, Currículos e Cotidianos (UERJ). E-mail: marcelle.tenorio@gmail.com

Tamiris Siqueira Marinho

Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPG-EDU) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Participante do Grupo de pesquisa Diálogos Escolas-Universidade: Processos Formativos, Currículos e Cotidianos (UERJ). Orientadora Educacional no município de Maricá e professora Docente II no município de São Gonçalo. E-mail: tatamiris7@gmail.com

RESUMO

O presente texto envolve três pesquisas de mestrado em desenvolvimento nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde pretendemos refletir e problematizar sobre o movimento de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em um município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Compreendemos que a BNCC é o resultado de um movimento de reorientação das políticas curriculares e das concepções de educação do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Para Hypolito (2019) a BNCC faz parte de uma estratégia de agenda global de reformas educacionais, articuladas por organismos internacionais, onde a ideia de um Currículo Nacional é associada aos programas e testes padronizados de avaliação em larga escala. Para Ball (2013) no contexto dessas reformas, os docentes "são mobilizados a atender objetivos políticos a fim de alcançar um desempenho educativo e, a longo prazo, favorecer o crescimento econômico e reforçar a competitividade global." Como nossas pesquisas se realizam no campo das pesquisas com os cotidianos, buscamos olhar atentamente para o modo como as disputas de sentidos, sobretudo na efetivação das políticas, também se faz pelas ações dos praticantes (CERTEAU, 1994) nos cotidianos e que a produção de narrativas desses praticantes constitui importante fonte para a compreensão da produção das políticas. Nesse sentido também recorreremos às narrativas de docentes da rede municipal pesquisada que vem vivenciando a implementação da BNCC, para compreender os debates e desafios desse movimento.

Palavras-chave: políticas educacionais; políticas curriculares; cotidiano; escolas.

ABSTRACT

The present text involves three Master's researches being developed in the Postgraduate Programs in Education at the Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), where we intend to reflect and problematize on the movement of implementation of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) in a municipality in the Metropolitan Region of Rio de Janeiro. We understand that the BNCC is the result of a movement of reorientation of curriculum policies and conceptions of education of the Ministry of Education and the National Education Council. For Hypolito (2019) the BNCC is part of a global agenda strategy of educational reforms, articulated by international organizations, where the idea of a National Curriculum is associated with the programs and standardized tests of large-scale assessment. For Ball (2013) in the context of these reforms, teachers "are mobilized to meet policy objectives in order to achieve educational performance and, in the long run, favor economic growth and strengthen global competitiveness." As our research takes place in the field of research with everyday life, we seek to look closely at how the disputes of meanings, especially in the effectuation of policies, is also done by the actions of practitioners (CERTEAU, 1994) in everyday life and that the production of narratives of these practitioners constitutes an important source for understanding the production of policies. In this sense, we will also resort to the narratives of teachers of the municipal network researched that has been experiencing the implementation of the BNCC, to understand the debates and challenges of this movement.

Key words: educational policies; curriculum policies; daily life; schools.

INTRODUÇÃO

A escrita desse texto envolve três pesquisas diferentes, mas que são atravessadas pela problematização a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como política normativa que busca estabelecer o controle dos currículos produzidos e procura fixar sentidos de acordo com a sua visão hegemônica de educação, sujeito e sociedade. Nosso interesse por pesquisar a educação e o campo dos cotidianos nos levou a compor o mesmo grupo de pesquisa denominado: Diálogos Escolas-Universidade: Processos Formativos, Currículos e Cotidianos, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Foi então que, a partir deste encontro e da temática de pesquisa em comum, resolvemos produzir esse trabalho coletivo a partir de nossas próprias narrativas e experiência, reconhecendo e validando a percepção de professoras pesquisadoras quanto ao movimento de implementação da Base, demarcado por esse momento histórico em que se vive a pandemia da Covid-19.

Na atual conjuntura, em que atravessamos uma pandemia global, a realidade humana em que estávamos habituados a viver foi transformada. O vírus nos tirou de uma dita “zona de conforto”, já cheia de muitos problemas e desafios a serem superados. As novas experiências nos fizeram indagar e repensar o que tínhamos como “certo” e de alguma forma imutável, nos levando a lugares desconhecidos e inimagináveis.

No campo da educação, podemos dizer, que o currículo começou a ser muito questionado. Começaram a surgir perguntas que antes dificilmente eram feitas, como: “o que deve ser ensinado? como ensinar? que conhecimentos são de fato importantes de serem aprendidos?”. Quando colocamos que essas perguntas dificilmente eram feitas, queremos dizer em um sentido mais amplo de pensar a validação dos conhecimentos e de discutir e refletir sobre as políticas curriculares.

Buscamos com esse trabalho trazer algumas reflexões sobre os currículos nos cotidianos e problematizar o movimento de implementação da BNCC, e o próprio documento em si, pelas disputas de sentidos que ele traz, com ênfase nas experiências vividas no período marcado pela pandemia. Para isso organizamos o texto em dois momentos: o primeiro em que fazemos uma breve contextualização, histórica e política da base e o segundo em que procuramos trazer narrativas, a partir de nossas experiências enquanto docente e orientadora pedagógica da rede

municipal de São Gonçalo (Rio de Janeiro), para pensar os desafios desse momento.

Como escolha político-epistemológica nos aproximamos das pesquisas com os cotidianos, procurando pensar os currículos como *espaçotempos*⁴ (ALVES, 2008) de produção e formação e não apenas lugar de reprodução e consumo. Metodologicamente fazemos usos das narrativas, que nos ajudam a expressar as práticas curriculares cotidianas docentes, nos fazendo perceber o que produzimos como *praticantespensantes* e interrogar os sentidos hegemônicos que estão em disputa (GONÇALVES; RODRIGUES; GARCIA, 2018).

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A BNCC, aprovada em 2017, durante o governo de Michel Temer, foi o resultado de um movimento de reorientação das políticas curriculares e das concepções de educação do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) após o Golpe de 2016 que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff.

Conforme Macedo (2019):

A aprovação da BNCC, em 2017, constitui um momento de inflexão da política pública em currículo no País. Ainda que tenha sempre havido algum nível de centralização curricular no Brasil, ela nunca chegou à definição do que deve ser ensinado em cada disciplina ao longo dos diferentes anos de escolarização em todo o território nacional. A BNCC representa, portanto, a hegemonia de certa concepção de educação e de escolarização (MACEDO, 2019, p. 41)

A Base emerge como uma política centralizadora no bojo das políticas de controle curricular comuns aos processos do neoliberalismo que avançam sobre a escola desde a década de 1990. Os currículos passam a ser bombardeados com inúmeras ações, projetos e programas de desmonte dos direitos já conquistados, de retrocessos e de tentativas de controle das escolas, dos currículos e dos professores.

O Currículo, por incluir a política, a teoria e a prática de toda a ação educativa, tem tido grande centralidade nas decisões educacionais. Ele tem sido colocado, portanto, no coração das decisões sobre o pensar/fazer educação. (SAUL; AMORIM, 2013, p.3)

O discurso neoliberal no Brasil, vem procurando redefinir os rumos da

⁴ Sobre as palavras escritas juntas, é um recurso do campo dos cotidianos com propósito de produzir outro-novo sentido ao deslocar o sentido original de cada palavra.

educação, tendo forte influência de organismos internacionais e do setor privado. Buscando um maior controle de qualidade e fiscalização das políticas da educação, reforçando concepções hegemônicas de escola, currículo e conhecimento. Implementando políticas voltadas a pensar que o papel da educação por finalidade é contribuir para a economia pelo entendimento que seria essa contribuição que levaria a melhoria de sistemas e sociedades. Igualando de certo modo, o funcionamento da escola ao de uma empresa, com ênfase na eficiência e controle de resultados, incorporando a ideia de produtos educacionais, criando padrões de referência numa tentativa de homogeneizar e controlar as escolas.

De acordo com Hypolito (2019) a BNCC faz parte de uma estratégia de agenda global de reformas educacionais, articuladas por organismos internacionais, onde a ideia de um Currículo Nacional é associada aos programas e testes padronizados de avaliação em larga escala.

Manifestações das entidades nacionais em prol da formação docente têm mostrado essa influência na Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa resolução revogou as diretrizes em vigor através da Resolução CNE 02/2015 que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

As demandas por centralização curricular não se originaram apenas no âmbito das políticas de Estado, mas são reflexos de interferências externas de agentes privados, empresas, grupos, fundações e conglomerados financeiros, que buscam ao interferir nas políticas públicas, um maior controle dos processos educativos para alcançar seus objetivos, estreitando os laços entre mercado e educação.

Pesquisadores do campo do currículo já mostravam preocupações com essa ideia de base vinda de fora e articulada a setores privados e interesses econômicos, que dificilmente atenderia as demandas diversas existentes no Brasil, como nos ressalta Alves (2014):

Em contato com esse processo, pesquisadores em currículo que, era em sua grande maioria, buscavam mostrar, por um lado, que esses ideais vinham “de fora” – dentro de um movimento internacional de “vendas de produtos da educação”: bases nacionais, provas, apostilas

etc - e, por outro lado, que as enormes diferenças entre os tantos 'brasis' exigia muito mais do que esta fórmula simplificadora de nossa complexidade educacional. (ALVES, 2014 p.1469)

Compreender esses processos é importante para pensar seus desdobramentos no campo da educação de forma mais ampla e na relação entre currículo e formação docente nos cenários políticos internacional e nacional. Para Ball et al. (2013, p. 10) no contexto dessas reformas educacionais, os docentes “são mobilizados a atender objetivos políticos a fim de alcançar um desempenho educativo e, a longo prazo, favorecer o crescimento econômico e reforçar a competitividade global.”

Recorremos às narrativas de docentes da rede municipal pesquisada que vem vivenciando a implementação da BNCC, para compreender os debates e desafios desse movimento.

TENTATIVAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA PRÉ-PANDEMIA

Com a homologação da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental em 20 de dezembro de 2017, no ano seguinte deu-se início ao movimento de implementação da Base nos Estados e Municípios, como podemos perceber na narrativa a seguir:

“Lembro-me bem daquele início de ano letivo. Recebemos a notícia no início de 2018 de que a escola, assim como toda a rede municipal, teria, a partir de então, dois anos para se adequar à nova BNCC. Um bicho de muito mais do que sete cabeças. O primeiro pensamento, logo expressado quase que pela maioria, dos colegas: ‘mais um documento escrito por quem nada entende da realidade da escola e que agora querem nos forçar a por em prática, ou, melhor, no papel (na construção do Projeto Político Pedagógico).’ (Evelin Mariana Claro Barbosa)

“A orientadora propôs um curso interno sobre a BNCC. Um certo alívio, pois, agora sim vou entender direito o que mudou por causa desse documento. Foi o que pensei. O curso aconteceu aos sábados. Já não lembro quantos encontros tivemos, mas lembro-me bem que o novo PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola ficou pronto. Mas nosso modo de trabalhar não mudou.” (Evelin Mariana Claro Barbosa)

Com essas narrativas podemos perceber como a Base reforça a dicotomia entre prática e política, como instâncias separadas e distantes. Comumente

pensamos as políticas como uma instância superior, que são idealizadas nos gabinetes por um grupo seletivo de intelectuais. E a prática como uma instância inferior, um campo de ação onde se executa o que foi previamente pensado e definido.

Nesse sentido, Oliveira (2013), nos ajuda a pensar que “não há prática que não integre uma escolha política e que não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada” (OLIVEIRA, 2013, p. 276). Havendo uma estreita relação entre elas, pois as políticas são geralmente pensadas para atender as demandas das práticas, que por sua vez são influenciadas pelos discursos oficiais e pelas especificidades dos sujeitos que as compõem.

Ainda segundo a autora, quando o poder instituído não reconhece essa indissociabilidade entre *políticaspráticas*, supõe ser possível impor políticas ao campo das práticas. Essas circunstâncias acabam provocando conflitos e transgressões por parte dos *praticantespensantes*, que se apropriando dessas políticas criam outras formas de ensinar e aprender que atendam às suas complexidade e multiplicidade.

Fomos surpreendidos por uma crise sanitária que se espalhou rapidamente pelo mundo, onde tivemos a necessidade de nos distanciar socialmente para nos resguardar de um vírus causador da Covid-19. E o mundo entrou em suspensão. Em vários aspectos a Covid-19 tem feito muitas vítimas, além de ceifar milhares de vidas, contaminar outras milhares de pessoas, a pandemia veio também agravar as desigualdades e as diversas crises sociais já existentes e que, durante esse momento, se tornaram ainda mais intensas e demarcadas.

UMA ‘BASE’ EM MEIO À PANDEMIA

“Em uma atividade no começo desse ano, em que perguntava o que meus alunos esperavam desse ano de 2021, um aluno meu do 3º ano do ensino fundamental escreveu que esperava sobreviver.” (*Tamiris Siqueira Marinho*)

Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou Estado de Pandemia causado pelo coronavírus. Dentre as orientações da OMS destacou-se, como medida fundamental para controlar a intensa proliferação de casos, o distanciamento social, onde muitas atividades foram suspensas. Foi decretado que escolas e universidades interrompessem as aulas presenciais. O que

se pensava temporário, continua ainda hoje assolando o nosso país. Para a educação, a alternativa preconizada pelos gestores federais é a produção de conteúdos e aulas através de meio digital e/ou apostilado. O risco de contaminação do coronavírus gerou, entre outras demandas, a busca reflexiva contínua pelos meios capazes de assegurar o direito à saúde e à vida.

Foram longos meses de atividades pedagógicas remotas. Para os professores, um tempo de muitas indagações, inseguranças e muito aprendizado. Precisamos aprender, em tempo recorde, como trabalhar conectados. Aplicativos de mensagens, vídeos, edição de arquivos digitais e uma forma ainda desconhecida de ensinar.

Em meio a pandemia, além de todos os problemas sociais que nos atravessam, encaramos os desafios do ensino remoto, em 2020, que posteriormente, em 2021, tornou-se ensino híbrido, com o funcionamento das escolas de forma presencial e remota, há a grande preocupação com a manutenção de todas as medidas de segurança para evitar a propagação e o contágio do vírus. A pandemia não terminou. Percebemos que temos um longo caminho pela frente para lidar com tantas mazelas potencializadas neste período. Na educação estamos procurando resgatar os alunos que se perderam ao longo do tempo de distanciamento e restabelecer uma rotina de estudos da maneira mais flexível e acolhedora possível. Mas mesmo nesse momento atípico de muitas mudanças, em que a escola precisou se reinventar, são percebidas as tentativas de implementação da Base e a preocupação com as avaliações externas que se aproximam.

“Nesse período de pandemia os diários de classe foram modificados, além de registrar a presença e os conteúdos trabalhados, temos que registrar os objetivos de aprendizagens, o que a meu ver tem relação com as habilidades expressas na Base. E em um outro documento, na ficha individual do aluno, precisamos especificar por meio dos descritores numéricos os conteúdos trabalhados no bimestre. Reduzindo o aprendizado do aluno e meu trabalho docente a números sem sentido.” (*Tamiris Siqueira Marinho*)

A Base busca definir um conjunto de aprendizagens essenciais, por meio de dez competências gerais para educação básica, de modo a garantir o que chamam de direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Ao considerar que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, definem aprendizagens essenciais e não apenas conteúdos mínimos. Indicando o que os estudantes devem aprender, “o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2018, p.12) E assim as decisões pedagógicas

deveriam ser pautadas no que os alunos devem “saber” e “saber fazer”.

Outro aspecto marcante da Base é o foco no desenvolvimento de competências.

“Habilidades! Competências! Que códigos são esses? Os livros didáticos já vêm com eles. O que eu tenho que fazer?” (*Evelin Mariana Claro Barbosa*)

Analisando o documento da Base, percebemos que de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas, são postos alguns elementos que merecem nossa atenção. O documento diz que as “habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.” (BRASIL, 2018, p. 29) Procuraram dar ênfase que as habilidades não descrevem as ações esperadas do professor e nem se propõe a induzir a uma metodologia, mas que essas escolhas estariam no âmbito do currículo e projetos pedagógicos adequados a cada rede de ensino e a cada instituição escolar.

Assim como, que os critérios de organização das habilidades expressariam um arranjo possível, não devendo ser tomados como modelo obrigatório para os currículos e que o sequenciamento das habilidades, não representariam uma ordem ou hierarquia das aprendizagens. Mas que assim se apresentam para assegurar a clareza e precisão do que espera que todos os alunos aprendam.

Só que essa organização e lógica serve também para a formulação de materiais didáticos e para as avaliações externas, que acabam servindo como mecanismos de controle e reiteração das lógicas da Base, que de maneira sutil vai sendo implementada. De fato, percebe-se as inúmeras tentativas de imposições, de controle à prática docente, dizendo como, quando e o que deve ser ensinado. Assim, mesmo indicando que não há essa intenção, existe um movimento de sujeição do outro, trazendo-o à visão da Base de aprendizagem, conhecimento e educação.

“Fico muito incomodada em como a escola se torna uma espécie de preparatório para as avaliações externas, treinando os alunos com preenchimento de gabaritos e realização de simulados. Com o objetivo de mostrar um bom desempenho nas avaliações. Sobretudo nesse momento em que nossas preocupações deveriam ser outras.” (*Tamiris Siqueira Marinho*)

O documento coloca que a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador sobre questões centrais do processo educativo: como ensinar, o que aprender, para que aprender, e como avaliar. Esse contexto requer muito mais do que o acúmulo de

informações, mas o desenvolvimento de um indivíduo proativo como competências para 'aprender a aprender'. Com esses discursos, propõe a formação de um novo sujeito, mais produtivos, eficientes, capazes, mais "fáceis de usar; nos tornamos parte da economia do conhecimento" (BALL, 2010, p. 45). Nesse sentido o conhecimento se torna um objeto que pode ser medido, pelas avaliações externas, e quantificado, por meio de notas e ranqueamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta breve análise acerca da implementação da BNCC e das tentativas de implementação evidenciadas pelas narrativas acima descritas, destaca-se a articulação entre a implementação da "Base" e os mecanismos de controle da "qualidade" da educação nacional por meio das aferições em formato de prova, que nos traz à reflexão sobre o papel do educador no contexto dos interesses aos quais esta ferramenta - a escola - vem sendo utilizada a serviço.

O título do presente artigo questiona: *qual é a BASE para a pandemia?*

Valorizar o cotidiano da escola como contexto criador de saberes, é legitimar as produções curriculares que se dão entre educadores e educandos; parte-se da perspectiva do encontro entre as vivências de alunos e professores, potencializadas na dinâmica escolar. É o currículo voltado para o interesse dos alunos, em que as estratégias e abordagens propostas pelo professor visam aproximar o conteúdo escolar às suas realidades. O conhecimento é construído nas relações e tornam-se efetivos porque tem sentido e aplicabilidade no dia a dia.

Ressalta-se, portanto, a relevância em refletir sobre as políticas educacionais a partir das experiências e das reflexões de docentes, bem como dos demais atores da comunidade escolar, valorizando os processos de construção de sentido para a vida de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho - os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Orgs.) **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP e Alii, 2008.

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base

Nacional Comum. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.12, n.03 p. 1464 -1479 out./dez. 2014.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, vol. 35, n. 02, maio-agosto, 2010, p. 37-55.

BALL, S. J.; BAILEY, P.; MENA, P.; DEL MONTE, P.; SANTORI, D.; TSENG, C.-YING; YOUNG, H.; OLMEDO, A. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, ago. 2013. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5114>. Acesso em 11 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução Conselho Nacional de Educação CNE nº 2/2015, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 11 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 12 out. 2019.

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GONÇALVES, Rafael M.; RODRIGUES, Allan; GARCIA, Alexandra. A conversa como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmem S. (Orgs.) **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

HYPOLITO, A. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola. Brasília**, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em 27 set. 2020.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 03 mai. 2021.

OLIVEIRA, Inês B. Currículo e processos de aprendizagemensino: políticaspráticas educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteira**, V.13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

SAUL, Ana Maria; AMORIM, Antônio C. CURRÍCULO, CONHECIMENTO E EXPERIÊNCIAS. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 3-8, 2013.



Capítulo 6

**DESAFIOS DE UM PERÍODO DE
TRANSIÇÃO: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA DE PRECEPTORES DO
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Fernanda de Souza Cardoso

Hellen Patrícia Barbosa de Oliveira

Jiuliano Carlos Lopes Mendes

Laurení Ribeiro Benício

Micaela Cardoso Barbosa

DESAFIOS DE UM PERÍODO DE TRANSIÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PRECEPTORES DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Fernanda de Souza Cardoso

Professora de Educação Superior da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. Graduada em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. Doutora em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC SP

Hellen Patrícia Barbosa de Oliveira

Professora de Educação Básica. Graduada em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

Jiuliano Carlos Lopes Mendes

Professor de Educação Superior da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. Graduado em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. Pós-graduado em Treinamento de Força e Personal Trainer.

Laurení Ribeiro Benício

Professora de Educação Básica. Graduada em Educação Física (Licenciatura) pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. Pós-graduada em Metodologia e Didática do Ensino Superior.

Micaela Cardoso Barbosa

Professora de Educação Básica. Graduada em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. Mestre em Geografia pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

RESUMO: Quando em 2020 nos deparamos com a pandemia e tivemos nossos cotidianos radicalmente transformados, vimos todas as instituições serem impactadas,

inclusive, as de ensino. Porém, ainda não sabíamos sobre o tempo que tudo isso duraria e nem como enfrentaríamos, nas escolas, uma provável retomada. Neste sentido, este relato tem como propósito apresentar a experiência de preceptores(as) do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, acerca do período de retorno das aulas em escolas públicas estaduais. Cabe destacar que esta retomada se deu com a publicação da Resolução SEE Nº 4.506/2021 que instituiu o ensino híbrido como modelo educacional, convocando, naquele momento, os(as) professores(as) para retornarem às atividades presenciais nas escolas. A partir do levantamento de referencial teórico coerente com o objetivo traçado e das impressões dos(as) preceptores(as), o estudo demonstrou que a adesão dos(as) estudantes foi baixa quando se instaurou o modelo híbrido, principalmente com relação ao ensino médio. Embora, no decorrer dos dias, a adesão tenha aumentado, observou-se que nem todos os(as) alunos(as) que foram à escola eram frequentes na modalidade online, sendo inclusive necessário por parte dos(as) preceptores(as), que são também professores(as) de Educação Física, trabalhar com os Planos de Estudo Tutorado (PETs) anteriores. Ressaltamos hesitações quanto ao cumprimento de algumas medidas necessárias, como o distanciamento dos colegas. Observamos que alguns estudantes ansiavam por se movimentar, vivenciarem novamente as aulas de EF, de forma presencial, pelo longo período de restrições. Destacamos também certa dificuldade dos(as) discentes em se concentrar nas atividades propostas, se mostravam apáticos, como se a aula permanecesse no sistema remoto, ainda atrás do aparelho tecnológico; pareciam ausentes, sem poder de fala. Desta maneira, ficou nítido que muitos outros desafios estariam por fim até o retorno total das aulas e dos(as) alunos(as) às suas atividades “normais”, como também do envolvimento destes(as) com a escola, ainda prejudicado.

INTRODUÇÃO

Quando em 2020 nos deparamos com a pandemia e tivemos nossos cotidianos radicalmente transformados, vimos todas as instituições serem impactadas, inclusive, as de ensino. Como ressalta Martins *et al.* (2021, p. 261) sob o imperativo do “não podemos parar”, repentinamente as escolas tiveram que adequar “suas estratégias pedagógicas para manter os compromissos curriculares, mesmo diante do crescente número de infectados e de mortos em nosso país”.

Embora em Minas Gerais já estejamos, neste ano, vivenciando o retorno total das aulas presenciais, inicialmente o ensino remoto foi a saída mais favorável para dar sequência às atividades da escola. Apesar de o ensino remoto ter sido regulamentado pelo MEC, ninguém estava preparado para usá-lo. Sistemas educacionais, escolas, professores, famílias e estudantes tiveram que se adaptar rapidamente àquele modelo de aulas. “A utilização da tecnologia digital se tornou imprescindível para a situação e as desigualdades, presentes em nosso país,

revelaram grandes desafios para a continuidade das atividades escolares de forma remota” (COSTA; NASCIMENTO, 2020, p. 1).

Porém, quando a pandemia se iniciou ainda não sabíamos sobre o tempo que tudo aquilo duraria e nem como enfrentaríamos, nas escolas, uma provável retomada. Assim, passamos por algumas etapas e enfrentamos uma diversidade de incitações. Neste sentido, este relato tem como propósito apresentar a experiência de preceptores(as) do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, subprojeto Educação Física, acerca do período de retorno das aulas em escolas públicas estaduais, especificamente na cidade de Montes Claros. Cabe destacar que esta retomada se deu com a publicação da Resolução SEE Nº 4.506/2021 que instituiu o ensino híbrido como modelo educacional, sendo convocados os(as) professores(as) para retornarem às atividades nas escolas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos usados para o desenvolvimento deste relato foram: revisão bibliográfica que respondesse ao objetivo do estudo, buscando um diálogo entre a literatura e os relatos; sendo que estes últimos foram escritos em diários de campo elaborados pelos(as) preceptores(as) do Residência Pedagógica, da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

Cabe destacar que os referidos diários escritos por cada preceptor(a)/professor(a) foram elaborados assim que o ensino híbrido se iniciou nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais. Com a volta do contato dos(as) discentes com seus(suas) alunos(as), os(as) preceptores(as) faziam suas anotações conforme observações e situações enfrentadas no cotidiano da escola, tendo recebido a devida orientação da docente orientadora do Residência em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pelas observações dos(as) preceptores(as) ficou demonstrado que a adesão dos(as) estudantes foi baixa no início, principalmente quando nos referimos ao ensino médio, uma vez que tivemos pistas que nos fazem argumentar que muitos destes(as) alunos(as) tiveram que começar a trabalhar por conta do contexto que se instalou, tendo a maioria das famílias perdido renda. Neste sentido, Neri e Osorio (2021, p. 49) afirmam:

O custo de oferecer toda a educação básica (pré-escola, fundamental e médio) é da ordem de R\$90 mil por estudante. Assim, o custo da evasão por jovem supera 4 vezes o que custa garantir a sua educação básica. Somada às dificuldades de encontrar emprego e aos impactos na renda decorrentes da pandemia, principalmente para os jovens (grupo que já havia sofrido relativamente mais com a crise econômica iniciada no fim de 2014), corremos o risco de ver a parcela de jovens nem-nem, que nem estudam, nem trabalham, seguir aumentando, visto que no 4º trimestre de 2019 eram 24,54%, enquanto que no mesmo período de 2014 representavam 21,19%.

Embora no decorrer dos dias a adesão às aulas tenha aumentado um pouco, observou-se que nem todos(as) os(as) alunos(as) que foram às escolas eram frequentes na modalidade online, sendo inclusive necessário por parte dos(as) preceptores(as), que são também professores(as) de EF, trabalhar com os Planos de Estudo Tutorado (PETs) anteriores; sendo este o documento que orientava o planejamento das aulas.

Ressaltamos hesitações por parte dos(as) discentes quanto ao cumprimento de algumas medidas necessárias, como o distanciamento dos colegas e o uso contínuo das máscaras. Observamos que alguns/algumas alunos(as) ansiavam por se movimentar, experimentando novamente as aulas de EF, de forma presencial, já que foi longo o tempo de restrições. Era inclusive solicitado, por parte de alguns(algumas), a saída do ambiente fechado das salas de aula, para ambientes abertos da escola, parecia um anseio por certa “liberdade”.

Desta maneira, cabe aqui falarmos, especificamente, sobre a Educação Física neste contexto: todo conteúdo a ser ministrado no ensino híbrido, tinha que seguir as atividades do Plano de Estudo Tutorado (PET), para que quem estivesse em casa não fosse prejudicado(a), e nessa ocasião as atividades fugiam do controle do(a) professor(a); já que em muitos momentos o conteúdo proposto trazia apenas a perspectiva teórica, sem ocorrer a experiência em si. Em outras situações, as atividades propostas pelo PET eram incoerentes com as medidas sanitárias exigidas para o enfrentamento da COVID-19, induzindo, por exemplo, a aproximação e aglomeração das crianças. Sendo assim, buscava-se criar adaptações, dentro das possibilidades, para que a solicitação do PET fosse atendida. Citamos como exemplo a brincadeira pega corrente proposta no referido documento, sendo que neste caso, os(as) alunos(as) ao serem pegos devem dar as mãos, para isso utilizamos uma fita zebra, para que os(as) alunos(as) fossem norteados(as) quanto ao distanciamento exigido.

Cabe ressaltar que a Educação Física é o componente curricular que, comparado aos outros, requer um uso maior do corpo; **tendo a cultura corporal como cerne de suas intervenções pedagógicas** [grifo dos autores]. Na prática das unidades temáticas propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é bastante comum um contato físico mais próximo entre professor-estudante, e estudante-estudante. A pandemia, por sua vez, levou algumas modificações para essa realidade. Assim, os professores e professoras de Educação Física foram desafiados e tiveram que mudar suas metodologias de trabalho e se reinventarem para dar continuidade às suas aulas, mesmo que online, e diante de alguns desafios, sendo um deles, a falta de contato direto com os(as) alunos(as) (GOIS, et al., 2021). E no ensino híbrido, novos desafios também continuaram a aparecer, uma vez que ainda imperavam certas restrições, descaracterizando as aulas de Educação Física com relação a esse intenso contato físico e mobilidade.

Destacamos também certa dificuldade dos estudantes em se concentrar nas atividades propostas pelos(as) docentes, se mostravam, muitas vezes, apáticos, como se a aula permanecesse no sistema remoto, ainda atrás do aparelho tecnológico; pareciam “ausentes”, sem poder de fala. Os(as) alunos(as) retornaram extremamente tímidos(as) em relação ao ambiente escolar, assim como o envolvimento com o conteúdo escolar que foi drasticamente modificado. Pareciam até mesmo desconhecer o material que trabalhamos durante o ensino remoto.

Neste sentido, destacamos pesquisa intitulada: “*Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia*”, em que ficou evidenciado pela grande maioria dos professores participantes que os(as) alunos(as) pareciam desmotivados(as), apáticos(as) e desinteressados(as). Com relação ao ensino remoto estes docentes citaram de maneira recorrente: a falta de compromisso e/ou imaturidade, assim como mencionaram a dificuldade de foco pelos estudantes, devido às distrações no ambiente doméstico. Falaram ainda da pouca interação/participação durante as aulas por videoconferência e da ansiedade dos alunos (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021). Salientamos que embora o estudo aqui referenciado diga respeito ao ensino remoto e não ao híbrido (tema do nosso artigo), ficou evidenciado situações e comportamentos bastante parecidos, por se tratar de um período de transição e por ainda estarmos imersos em um ambiente de insegurança e muitos receios.

O período de pandemia gerou um transtorno social aos(às) alunos(as), uma vez que estes(as) tinham na escola um ambiente de interação, formação e educação.

Foi possível verificar, através do ensino remoto, o quanto a família delegou/delega à escola certas responsabilidades que deveriam se dar dentro do seio familiar e serem continuadas na instituição educacional. Estas duas instituições devem trabalhar em parceria, precisam andar juntas em função do processo de formação de um cidadão e uma cidadã. Entretanto, a escola já enfrentava problemas neste sentido, mas com a pandemia esta questão se potencializou.

A educação informal dada pela família passa pela formação de valores éticos e morais. O conjunto de regras e valores que a criança recebe desde pequena estão diretamente relacionados à manutenção da vida social e contribuem com a formação da sua personalidade e desenvolvimento cognitivo. No entanto, a função de fornecer a educação formal é responsabilidade da escola. Existe assim entre ambas a corresponsabilidade pela formação cognitiva, afetiva, social e da personalidade das crianças e adolescentes (OLIVEIRA; PERES; AZEVEDO, 2021, p. 73).

Para Oliveira, Peres e Azevedo (2021, p. 74) “é fundamental que ambas, família e escola sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir”. A escola, professores(as) e família devem estar juntos, como agentes facilitadores do desenvolvimento do(a) estudante/filho(a), analisando o objetivo maior, que é o compromisso com a educação e o bem estar dos filhos e filhas diante de todo esse processo (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020). Tendo objetivos em comum, cada instituição deve fazer sua parte visando conduzir crianças e jovens a um futuro melhor, proporcionando ao(à) discente uma segurança na aprendizagem de forma que venham a se tornar cidadãos/cidadãs críticos(as) capazes de enfrentar a complexidade de situações que ocorrem na sociedade (OLIVEIRA; PERES; AZEVEDO, 2021).

A falta de clareza nos papéis que escola e família devem desempenhar na educação das crianças gera conflitos. Dessa forma, muitas famílias se equivocam transferindo a responsabilidade de transmitir valores morais, princípios éticos, e de comportamento a seus filhos para a escola. Apesar dos estudos apontarem para os benefícios da parceria entre escola e família existem muitos entreselas na relação entre os lados (OLIVEIRA; PERES; AZEVEDO, 2021, p. 74).

Evidenciamos que o percentual de alunos(as) que estiveram ausentes durante o ensino remoto foi elevado, principalmente durante os primeiros seis meses de ensino remoto; o que levou o poder público (SEE-MG) a tomar medidas mais severas

com os familiares que foram omissos com relação aos estudos dos(as) seus/suas filhos(as), sendo que em alguns casos houve a intervenção do Conselho Tutelar.

Recebíamos mensagens estarrecedoras de familiares em mensagens em grupos de redes sociais, que expunham o desconforto de terem que ficar com os(as) filhos(as) em mais de um período do dia. Ouvimos pais relatando da impossibilidade de terem os(as) filhos(as) em casa, pois tinham que trabalhar, e também dizendo que não tinham a função de professores(as) na vida de “seus/suas” filhos(as), portanto não tinham a responsabilidade de auxiliarem nos estudos. Ouvimos até mesmo uma declaração que ressaltava que se os pais tinham este papel neste período de pandemia, os Estado deveria repassar o salário pago aos(às) professores(as) para eles(as).

Para que o ensino híbrido seja de fato eficaz em suas propostas, detectamos a necessidade de professores(as) comprometidos(as) e capacitados(as), para que consigam lidar com essa nova modalidade de ensino, pois por um lado precisam motivar os(as) alunos(as) para que se posicionem de forma autônoma, “e por outro, precisam estar prontos para dar o suporte necessário às indagações e anseios diversos de uma turma heterogênea, sem, contudo perder o foco dos objetivos traçados para cada momento da aula” (SILVA, 2021, p. 160). E destacamos o quanto a família precisa também estar envolvida para que as metas sejam alcançadas, compreendendo, de fato, suas funções e responsabilidades, independente do ensino ser no formato híbrido ou presencial.

Diante de tal contexto, o poder público de forma geral tem papel decisivo para o sucesso frente a essas demandas exigidas pela modernização do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, isto porque em primeiro lugar, precisamos de professores motivados e conscientes de seus papéis frente a essa realidade. Em segundo precisamos de escolas melhor equipadas e estruturadas, a fim de que o espaço de aprendizagem não se resuma à sala de aula e ao trabalho do professor. Para finalizar, sabemos que o comportamento de nossos alunos reflete as condições sociais às quais estiveram expostos desde o seu nascimento. Assim sendo, é preciso que nossos governantes voltem seus olhares para a necessidade de uma sociedade mais justa e, para isso promovam mais ações votadas para a promoção da igualdade social (SILVA, 2021, p. 160).

Vale destacar também que os(as) preceptores(as) temiam retornar às escolas em que trabalham, assim como aparece em pesquisa intitulada “*Evasão escolar e jornada remota na pandemia*”, em que: professores(as) se dizem pouco confortáveis com a volta às aulas, sendo que o principal motivo é o medo de contaminação (83%)

e o receio quanto à capacidade das instituições de ensino de retomar o funcionamento cumprindo as condições sanitárias necessárias (86%). “Sobre o legado da pandemia, 72% dos entrevistados(as) acreditam que mudou a percepção sobre a importância da tecnologia na educação e na valorização da carreira do docente pela sociedade” (NERI; OSORIO, 2021, p. 47).

Ressaltamos ainda que os(as) docentes estiveram e estão em uma posição delicada, precisando responder às demandas verticais e externas à escola, que exigem rendimento e desempenho na devida reinvenção de novas formas de ensino, mas também se viram obrigados a se perguntar: qual a efetividade desse ensino? Onde estão os alunos e alunas que não estamos alcançando? Estamos propiciando uma educação de qualidade e com equidade? São dilemas políticos e institucionais enfrentados por nossas escolas e pelos(as) professores(as) em tempos de pandemia; **como tantos outros que tendem a aparecer a cada momento** [grifo dos autores] (MARTINS, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo foi o de apresentar aqui a experiência de professores(as) de Educação Física ao terem que enfrentar o retorno às escolas, depois de um longo período atuando apenas no ensino remoto, tendo diante deles(as) um novo momento de (re)adequação e recrutando novas estratégias diante do sistema educacional que se estabeleceu.

Sabemos que este relato não esgota a temática sobre o ensino híbrido, visto que ele se limita à realidade de apenas três escolas campo atendidas pelo Programa Residência Pedagógica, partindo da perspectiva de três preceptores(as), conforme suas observações e impressões sobre este período de transição. Temos ciência que este período foi necessário, já tendo sido concluído, porém, novos acontecimentos, desdobramentos e outros desafios têm surgido e podem vir a surgir; como também alguns avanços podem ser conquistados à medida que a vacinação e os estudos avancem; como também outros índices que precisam melhorar, como: economia, renda, emprego, entre outros, já que estes influenciam sobremaneira a presença e a participação dos(as) estudantes nas atividades escolares.

Desta maneira, ficou nítido que muitos outros desafios estariam e estão por fim até o retorno total das aulas e dos(as) alunos(as) às suas atividades “normais”, como também do envolvimento dos(as) estudantes com a escola, ainda prejudicado.

Embora já estejamos com retorno presencial estabelecido no estado de Minas Gerais sabemos que outras dificuldades tendem a surgir, pois a pandemia durou mais tempo do que se imaginava e seus desdobramentos na educação ainda estão sendo percebidos e avaliados. Que continuemos com as nossas tarefas, práticas pedagógicas e lutas!

REFERÊNCIAS

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. **Clayton Christensen Institute**. 2013. Disponível em: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf. Acesso em: 10 de ago. 2020.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 46, 2021. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsfF3ZKpyM9N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 de mar. 2022.

COSTA, Antonia Erica Rodrigues; NASCIMENTO, Antonio Wesley Rodrigues do. Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil. VII CONEDU. **Anais....Campina Grande: Realize Editora**, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69217>>. Acesso em: 09 de fev. 2021.

GOIS, Pamela Karina de Melo et al. Reflexões sobre o impacto da pandemia na Educação Física Escolar. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 8, n. 3, p. 220-227, ago. 2021. Disponível em: <<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1213>>. Acesso em: 02 de mar. 2022.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; MINODA, Dalva de Souza; FONSECA, Renata Gadoni Porto. (2020). Impacto da pandemia do covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, 23(3), 150-170. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/53672/751375151438>. Acesso em: 11 de set. 2021.

MARTINS, Ana Carolina Borges Leão *et al.* A experiência de professores no ensino remoto: dilemas, saúde mental e contextos de trabalho na pandemia. **Expressa extensão**, v. 26, n. 2, p. 260-272, mai-ago, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/20468/pdf>. Acesso em: 11 de set. 2021.

NERI, Marcelo; OSORIO, Manuel Camillo. Evasão escolar e jornada remota na pandemia. **Revista NECAT**, v. 10, n. 19, jan-jun, 2021. Disponível em:

<https://revistanecat.ufsc.br/index.php/revistanecat/article/view/4848/3607>. Acesso em: 11 de set. 2021.

OLIVEIRA, Cláudia Patrícia de; PERES, Jussânia Oliveira; AZEVEDO, Gilson Xavier de. Parceria entre escola e família no desenvolvimento do aluno durante a pandemia de COVID19. **REEDUC-Revista de Estudos em Educação**, v. 7, n. 1, p. 70-86, jan/abr, 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (SEE). **Resolução SEE Nº 4.506/2021**. Disponível em:

https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=26250-resolucao-see-n-4506-2021?layout=print. Acesso em: 22 de ago. 2021

SILVA, Edsom Rogério. O ensino híbrido no contexto das escolas públicas brasileiras: contribuições e desafios. **Revista Porto das Letras**, v. 3, n. 1. 2017.

Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/4877/12589>. Acesso em: 11 de set. 2021.



Capítulo 7

**DIAGNÓSTICO HISTÓRICO DO
INSTITUTO ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO ASSIS BRASIL -
PELOTAS/RS**

Mateus Souza

Pedro Henrique Tibery

Larissa Mendes

Silvia Regina André Ferreira da Cruz

Antônio Maurício Medeiros Alves

Caroline Terra de Oliveira

DIAGNÓSTICO HISTÓRICO DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ASSIS BRASIL - PELOTAS/RS

Mateus Souza

Universidade Federal de Pelotas – matheus-souza1988@hotmail.com

Pedro Henrique Tibery

Universidade Federal de Pelotas – pedrohenrique.tibery@gmail.com

Larissa Mendes

Universidade Federal de Pelotas – larimendespel@gmail.com

Silvia Regina André Ferreira da Cruz

Universidade Federal de Pelotas – silviarapf@gmail.com

Antônio Maurício Medeiros Alves

Universidade Federal de Pelotas – alves.antonio mauricio@gmail.com

Caroline Terra de Oliveira

Universidade Federal de Pelotas – caroline.terraoliveira@gmail.com

Resumo

O presente texto é fruto do diagnóstico escolar do Instituto de Educação Assis Brasil, situado na cidade de Pelotas. O diagnóstico foi realizado por estudantes de pedagogia dentro do projeto PIBID, que busca iniciar estudantes à docência. No desafio de diagnosticar a escola sem entrar em seu espaço físico ou conhecer pessoalmente as pessoas que nela habitam, os autores recorreram a entrevistas à comunidade escolar por videochamadas, estudos dos documentos norteadores da instituição (como PPP) e da bibliografia da escola contada por livros, documentos e pela memória dos que por ela passaram. Partindo da premissa de que se precisava saber o percurso histórico percorrido pela escola para compreender suas atuais estruturas, e entendendo que a história do Assis se trança com a história da formação de professores do país, buscou-se compreender o desenvolvimento de tal formação no Brasil e em Pelotas, considerando o quanto o macro influência na subjetividade não linear do objetivo de pesquisa em questão, o Assis.

1. INTRODUÇÃO

Localizado no centro da cidade de Pelotas, o Instituto Estadual de Educação Assis Brasil (IEEAB) foi fundado em 1929, sendo a primeira escola de formação de professores da cidade, justamente com a intenção de as meninas não mais precisarem ir à capital para se tornarem professoras. Portanto, com o objetivo de compreender a atual realidade escolar da instituição, o trabalho busca fazer uma análise histórico-investigativa acerca dos principais elementos que a constituem.

Esta busca fundamentou-se em entrevistas feitas por chamadas de vídeos com membros da comunidade escolar, em textos escritos anteriormente e no acervo de fotos da professora coordenadora do projeto Silvia Ferreira da Cruz. Buscou-se não apenas entender a identidade do Assis e suas estruturas, mas também como elas se fundamentam através de sua história.

Este trabalho é fruto de uma sistematização feita das atividades e pesquisas feitas por estudantes do Curso de Pedagogia, bolsistas de iniciação à docência no Subprojeto de Alfabetização: Núcleo de Ciências e Matemática nos anos iniciais do programa PIBID/UFPel (2020/2022), financiado pela CAPES, como trabalho dos dias 24/01/21 à 14/02/21, que buscou diagnosticar o IEEAB. O trabalho contou com a orientação do prof. Dr. Antônio Maurício Medeiros Alves e da prof. Dra. Caroline Terra de Oliveira; da supervisão da coordenadora dos anos iniciais, Silvia Ferreira da Cruz, bem como de outros servidores da escola Assis Brasil.

Elaboramos inicialmente um quadro sobre a formação de professores no Brasil, para que através dessa pesquisa macro pudéssemos analisar a situação micro da instituição. Nossa pesquisa foi aportada em (SAVIANI, 2009), (GATTI, 2009) e (BORGES, 2011).

Este trabalho é fruto de uma sistematização feita das atividades e pesquisas feitas por estudantes do Curso de Pedagogia, bolsistas de iniciação à docência no Subprojeto de Alfabetização: Núcleo de Ciências e Matemática nos anos iniciais do programa PIBID/UFPel (2020/2022), financiado pela CAPES, como trabalho dos dias 24/01/21 à 14/02/21, que buscou diagnosticar o IEEAB. O trabalho contou com a orientação do prof. Dr. Antônio Maurício Medeiros Alves e do prof. Dra. Caroline Terra

de Oliveira; da supervisão da coordenadora dos anos iniciais, Silvia Ferreira da Cruz, bem como de outros servidores da escola Assis Brasil.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Através do nosso referencial teórico (AMARAL; AMARAL, 2010), (AMARAL; LOUZADA, 2016), (TEIXEIRA, 2018), compusemos um diagnóstico histórico para abordar a trajetória de formação docente no IEEAB em diferentes períodos históricos. Para que assim pudéssemos chegar na atualidade com um diagnóstico escolar.

Inspirados no referencial teórico acima que se utilizaram da memória das normalistas para abordar a trajetória de formação dessas docentes em determinados períodos, entrevistamos uma professora que atuou na instituição de 1988 até 2013, ano em que se aposentou.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Realizadas em um contexto de isolamento social por conta da pandemia de COVID-19, as contribuições aqui trazidas são resultado de diversos encontros por web conferência, onde realizou-se a articulação entre pesquisa bibliográfica acerca da história do Assis Brasil, análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola, e construção do diagnóstico escolar, construído a partir de entrevistas realizadas em reuniões do PIBID com a participação voluntária de servidores da escola.

4. ANÁLISE DE DADOS

Em nível global, a necessidade de formação docente fora preconizada por Comenius, no século XVII, sendo que o Seminário dos Mestres, instituído por São João Batista de La Salle em 1684, foi o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores. No mundo, o processo de formação de professores começa a ser pensado a partir da Revolução Francesa. Dessa forma, a primeira instituição denominada Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Em sequência, os países como França, Itália, Alemanha,

Inglaterra e Estados Unidos foram instalando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais. (BORGES, 2011)

A preocupação com a formação dos professores no Brasil já é discutida por Rui Barbosa em 1982, onde faz críticas aos métodos e mestres, especificamente no curso de direito. Mas essas preocupações começam a ganhar corpo de fato, após a independência do Brasil e Saviani (2009) categoriza esse momento em 6 períodos que vão de 1827 até 2006, onde concluiu esta pesquisa em 2009. Os seis períodos são:

3.1 Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890):

Desde o início da colonização, do surgimento das escolas jesuítas, as preocupações acerca da formação de professores começam a serem observadas a partir do dia 15 de outubro de 1827, quando a Lei das Escolas de Primeiras Letras é promulgada, e os professores das províncias, passam a ter de custear sua formação seguindo o método mútuo, estipulado pelo artigo 4 desta mesma lei.

O custeamento das províncias em relação a formação destes professores, passa a ser a partir do Ato Adicional de 1834, inspirado em países Europeus e na criação das Escolas Normais. A província do Rio de Janeiro, em Niterói, foi responsável pela criação da primeira Escola Normal no país, 1835, estimulando a criação em outras províncias que foram se sucedendo, seguindo nesta ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Este período ficou marcado como intermitente, justamente por estas escolas abrirem e em seguida não se manterem por muito tempo e fecharem, além de contarem com poucos alunos. Estas escolas não davam grande importância à didática-pedagógica, os professores que dariam aulas no ensino primário, teriam de ter domínio das matérias específicas trabalhadas neste processo de ensino, então o conhecimento era visto pela concepção da transmissão.

A escola de Niterói foi fechada em 1849, pelo então presidente da província, Couto Ferraz, que redigia críticas às escolas normalistas, pois achava que seus métodos eram ineficazes e que havia pouca formação de alunos, além das poucas escolas que se tinha. Com o fechamento, substitui-a por professores adjuntos, regime

que adotou no Regulamento em 1854, quando o mesmo exercia o quadro de ministro do Império. Estes professores adjuntos agiam como ajudantes do professor regente, se aperfeiçoando nos conhecimentos e nas práticas de ensino, para que os mesmos substituíssem a criação de novas Escolas Normais. Mas essa outra alternativa não vingou por muito tempo e a escola de Niterói foi reaberta em 1859.

3.2 Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932).

O marco inicial foi a reforma da Escola Normal paulista, que serviu como referência, ocorrido em 1890 e influenciando a expansão das escolas de formação. Neste momento houve uma reforma no plano de estudos, onde conhecimentos ganharam uma preocupação científicista, onde somente assim, com professores mais preparados para a demanda social da época, poderiam as coisas darem certo.

No início do século XX, houve um certo crescimento da ideia da educação liberal, colocada no papel de transformação pela escola dos indivíduos ignorantes, em cidadãos esclarecidos, o que seguidamente, foi suplantado por idéias pedagógicas mais modernas. Em 1924, com o surgimento de novas ideias pedagógicas, criou-se a Associação Brasileira de Educação (ABE), que contou com várias tendências e pessoas refletindo sobre educação, e gerou nisso uma Conferência Nacional de Educação.

3.3 Organização dos Institutos de Educação (1932-1939).

O processo dos reformadores começou a esfriar e chegou-se à conclusão de que mesmo através da expansão das Escolas Normais, pouca coisa tinha se modificado, e por mais que através da reforma de 1890, tenha-se pensado numa didática-pedagógica diferente, a modalidade de transmissão do conhecimento continuava quase que hegemônica.

Surgem então, os Institutos de Educação, espaço de cultivo e pesquisa. Os dois marcos neste período foram os Institutos do Distrito Federal e outro de São Paulo, o primeiro idealizado e implantado por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho e o outro implantado por Fernando de Azevedo, ambos impulsionados pelo ideário da Escola Nova.

Com a reforma instituída pelo decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira buscava a superação dos problemas das Escolas Normais, contanto com a elaboração de um currículo, num período em que a Pedagogia caminhava para se

emancipar e tornar-se uma área do conhecimento, com saberes específicos. Para esse fim, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino (no Assis implementado já pelo primeiro diretor Emilio Boeckel em 1934); b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão.

3.4 Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

Ambos os Institutos de educação foram elevados ao nível universitário, compondo-se como base de estudos das universidades, a paulista e a carioca, uma fundada em 1935 e a outra em 1934. Tendo como base essa experiência, o decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, deu-se início a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Através deste decreto e desta universidade servir como referência, iniciou-se a formação de professores na modalidade “3+1”, tanto nas licenciaturas específicas, quanto na pedagogia. Essa formação era dividida entre os 3 anos em que se aprenderia disciplinas específicas vinculadas com as áreas dos saberes, e o 1 restante, seria para aprender didática.

O mesmo acontece com o ensino normal, a partir do decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946), houveram modificações. O curso normal em conjunto com os demais cursos de nível secundário, foram organizados em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas

Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária anexos e ministraram também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares (SAVIANI, 2009). Tanto os cursos normais, quanto as licenciaturas e as Pedagogias, no seu processo de expansão, deram maior ênfase nas disciplinas de cunho cultural-cognitivo, delegando a parte didático-pedagógica, para apenas a obtenção do título de formação.

3.5 Substituições da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

O golpe militar trouxe modificações estruturais na educação. Os ensinos primário e médio foram substituídos por 1º e 2º grau, através da lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971). Nessa modificação, as Escolas Normais foram substituídas pelo magistério, no qual o aluno que estivesse no 2º grau cursava as disciplinas destinadas para essa fase escolar, e conjuntamente faria uma especialização para o magistério. Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), o magistério foi dividido em duas formas: a primeira, a carga horária seria de 2.200 horas, isso daria três anos, e que habilitaria a lecionar até a 4ª série, enquanto o outro, teria uma carga horária de 2.900 horas, 4 anos, e habilitaria até a 6ª do 1º grau.

Por conta dos cursos normais terem sido reduzidos a uma formação específica, o governo, em 1982, se viu na obrigatoriedade de lançar o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), para auxílio na formação, em prol de uma “revitalização da Escola Normal” (Cavalcante, 1994, p. 59, 76 e 123). O que por mais que tenha tido um caráter positivo, não foi algo que tenha tido continuidade e tenha abrangido um número suficiente de professores.

No nível de formação de professores nas universidades, a lei n. 5.692/71 previu que para as últimas quatro séries do 1º grau e para o ensino do 2º grau, os cursos de licenciatura teriam a formação curta (3 anos) ou plena (4 anos), enquanto que a Pedagogia além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), também tinha a funcionalidade de formar especialistas em Educação, como diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

3.6 Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

A primeira LDB foi criada em 1961, no governo João Goulart. As efetivações legislativas começaram a ocorrer no período militar, com as leis 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82. Em 23 de dezembro é criada a LDB de 1966, onde surgiu uma esperança, mas no desenrolar das alterações foram-se criando algumas contradições.

Houve na década de 70 e 80 uma grande discussão em torno de uma educação no campo progressista, pois a partir deste momento, ao invés das discussões permearem o que vinha acontecendo no regime militar, passaram a discutir o futuro da educação em torno de questões democráticas. Nisso surgem associações, como: Associação Nacional de Educação; Andes – Associação Nacional de Docentes da Educação Superior; Cedes – Centro de Estudos Educação e Sociedade; Anped – Associação Nacional de Pesquisa em Educação; CNTE – Confederação dos Trabalhadores em Educação, que a partir da Constituição de 1988, algumas se sindicalizaram. Através dessas associações e de setores da educação, muito conhecimento científico sobre a educação começa a ser produzido e divulgado, através de revistas e de bibliografias literárias. A perspectiva era a sistematização dessas décadas que foram muito ricas no campo ideário da educação, em torno de efetivá-las a nível nacional, mas a partir dos anos 90, houve um levante neoliberal a nível mundial, que gerou uma correlação de forças, e a LDB de 96 foi criada nesse contexto, assimilando muito das propostas desse novo ideário mundial

Já no início do século XX, passou-se a discutir a importância da formação a nível superior, tanto que as escolas normais foram elevadas a institutos de educação. O ideário da Escola Nova, junto com o “Manifesto dos pioneiros” semeou sementes, ao lado de pessoas como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Anísio já discutia sobre uma identidade docente, sobre a unificação dos conhecimentos teóricos e práticos da educação, e que toda forma de dualização é responsável pela confusão na formação docente.

A partir da LDB esses Institutos de educação ressurgiram, mas diferentemente das propostas tecidas na década de 30, houveram controvérsias acerca dos mesmos. Pois criou-se uma separação desses Institutos das Universidades, por consequência, afastando-se do centro de pesquisa em educação, algo fundamental para orientar a práxis docente.

Em 2002, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas propondo alterações nos currículos, e logo em seguida, diretrizes curriculares passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Segundo a LDB é exigida curso superior na formação de professores e fica expresso nos artigos 62 e 63:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (Lei de diretrizes e bases, 1996)

Os Institutos Superiores de Educação (ISEs), ficaram com a finalidade a nível superior de formação, regulamentado pela Resolução CP nº 1/99, através do Conselho Nacional de Educação (CNE), para superar a fragmentação de formação disponibilizada por cursos oferecidos de maneira mais desregular.

Na formação dos ISEs, as resoluções dialogam acerca da denominação e integração ou não com as universidades, mas baseando-se num currículo contemplativo com os outros meios de formação de professores, em prol da superação já histórica da fragmentação da formação, além de dever contar com um corpo docente qualificado e preparado para lidar com as questões formativas.

Paralelamente, tem-se o surgimento das Escolas Normais Superiores, que se expande, enquanto os ISEs perdem um pouco de espaço. Com as diretrizes curriculares definidas em torno das licenciaturas, o caráter docente fica mais fragmentado, pois perde-se aí a possibilidade de se discutir uma identidade docente e uma formação que a guia e se entrelace entre os centros formadores, transformando-se em graduações de professores especialistas em determinadas áreas, perdendo o grau de organicidade na formação.

A desagregação que as pesquisas evidenciam no que respeita à formação de professores e sua fragmentação interna em termos de currículo parece corresponder a interesses institucionais cristalizados, ou a falta de perspectivas quanto ao perfil formador do profissional professor, e a redução de custos. Além da estrutura integrada exigida aos ISEs, as condições

definidas para a contratação de docentes especificamente para eles também podem ter concorrido, no âmbito das instituições privadas, em virtude de seu custo maior, para que a ideia de um centro específico formador de docentes, fosse um instituto ou uma faculdade, não vingasse. Para as instituições universitárias públicas, alterações estratégicas de currículo ou estrutura organizacional implicaram remanejamentos institucionais e de docentes, o que demandaria mudança da cultura formativa, de representações cristalizadas. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 46).

O que foi defendido por Anísio na criação dos Institutos é justamente o cerne da questão, com a falta de organicidade curricular entre os centros de formação, podem ocorrer ênfases diferentes, perdendo um caráter de uma educação que não dialogue só com a prática ou só que a teoria, mas que esses centros possam estabelecer uma organização que valorize a pesquisa e aproximação com as escolas, para que o conhecimento não seja fragmentado nas disciplinas e em horas-aula, dualizando os saberes essenciais com a didática-pedagógica, como nos cursos de formação 3+1.

3.7 DIAGNÓSTICO HISTÓRICO

Com 92 anos, o IEEAB é uma instituição de grande prestígio em Pelotas que é bastante plural, por ser uma escola central em que os alunos vêm de todos os bairros e que se preocupa em atender o máximo das necessidades dos estudantes. Neste cenário distópico causado pela Covid-19, realiza-se um diagnóstico escolar do IEE Assis Brasil sem viver a sala de aula ou entrar na instituição.

Compreende-se que ao longo de sua história, pessoas com diferentes ambições e ideais passaram pelos postos de poder, tanto dentro da instituição como na direção, quanto fora sendo protocoladas por Brasília, pelo estado ou pelo município. Hoje o Assis tem um PPP que busca uma educação emancipadora, baseado nos ideais de sua comunidade escolar em 2017, e nas leis vigentes até o mesmo ano, mas a comunidade e as leis já foram outras, expressando ideais conflitantes aos de hoje seguindo o ritmo da época, sendo eles as ambições tecnicistas da ditadura militar ou as emancipatórias freirianas.

O IEEAB foi a primeira escola de pelotas a formar professores (formando inclusive a primeira complementarista negra em Pelotas, Eva Lemos Moura, sua formação foi de 1936 a 1943, ingressando na instituição graças a intervenção do Bispo da cidade), fazendo disso seu carro chefe, e tornando-se referência nesta modalidade. Segundo uma pesquisa desenvolvida por Tânia Nair Alvares Teixeira, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com o objetivo de analisar a educação no regime militar no Assis

Brasil -mais especificamente nos anos de chumbo (1968-1974)- através da legislação vigente na época, de documentos disponibilizados pela escola e por entrevistas com alunas e professoras do Curso Normal, que seguiu até os anos 70 e a partir da lei 5692/71 (LDB), foi alterado para uma habilitação, cuja denominação é o magistério, cursado conjuntamente com o 2º grau. Através de entrevistas e com o aparato teórico, a autora constatou um forte disciplinamento das alunas, pela vigilância, pelo regulamento do tempo escolar e pelo controle de rendimentos.

Entre as memórias, é destacado por uma normalista, que estudou no período entre 1976 e 1980, sua adoração pela escola, pelo ambiente e pela socialização, mas também o seu descontentamento com a rigidez das professoras, que não a deixavam expressar suas ideias, suas opiniões e que era exigido o uso de uniforme, na qual a mesma não sentia-se confortável em usar.

Outra normalista, que estudou entre 1979 e 1982, relata a disciplinarização nas vestimentas, as quais eram frequentemente cobradas em estarem devidamente arrumadas, e também na entrada haviam monitores que recolhiam suas carteiras escolares para anotar presença, só as devolvendo na saída. Caso o uniforme não se encontrasse na devida medida, ou esquecessem seus materiais escolares -livros, carteira escolar-, eram mandadas para casa. Outro aspecto relatado pela mesma, era a situação da criatividade na elaboração dos planos de aula, que era algo importante já que estariam prestes a exercer a docência, mas que isso era desestimulado e não elaborado, apenas era seguido rigidamente uma sequência de estudos. Observa-se, a crítica ao modelo didático-pedagógico diferido pela mesma, que em uma de suas falas em relação a formação, relata que “eles” esperavam a perfeição, e o “eles” pode ser entendido pelos professores, direção e política educacional, e a centralidade do conhecimento na figura hierárquica, sem a possibilidade de participação.

Na música de Nelson Gonçalves, intitulado como “Normalista”, podemos traçar um paralelo com a vestimenta, que tinha como função social, o objetivo de demonstrar que aquela mulher cursava a Escola Normal, e que a mesma, devido ao uniforme, carregava elementos de uma pessoa apaziguada, domesticada e capacitando-se para cumprir seu papel social, tanto de “cuidadora” educacional, quanto de uma boa mulher para se casar.

Vestida de azul e branco; Trazendo um sorriso franco; No rostinho encantador; Minha linda normalista; Rapidamente conquista; Meu coração

sem amor (...); Mas, a normalista linda; Não pode casar ainda; Só depois que se formar... Eu estou apaixonado; O pai da moça é zangado; E o remédio é esperar. (GONÇALVES, 1949)

Na sequência, as últimas quatro alunas entrevistadas, expressaram similaridades em suas falas, mas também singularidades. As quatro estudaram entre os anos 1980 a 1984, 1973 a 1976, 1974 a 1977, 1972 a 1975. Essas alunas redigiram elogios a escola, por ser considerada uma escola de “nome” e de “peso”, organizada, o respeito entre os colegas, a excelência das professoras com uma leve exaltação de sua disciplina e hierarquia e a qualidade da escola pública, tendo uma delas, feito um paralelo com a atualidade, e a falta de respeito com os professores, dando a entender, que um dos motivos seria justamente a falta de disciplina. A aluna, situada entre 1973 a 1976, fala que no período entre 1970/1973, não se falava em política dentro da sala de aula, e que começou a perceber essa diferença quando entrou no CPERS. Outra aluna entrevistada, dentro do período de 1972 a 1975, respondeu um questionário estruturado por e-mail, já que a mesma, não se encontrava morando mais em Pelotas, e suas respostas foram felicitando os bons momentos com colegas, professores e funcionários.

Foram entrevistadas também, duas professoras que atuavam na educação física, uma exerceu a docência de 1981 a 1993 e a outra entre 1961 e 1984. A primeira professora expressou sua felicidade de ter atuado na escola, exaltando sua experiência individual de ter conseguido se tornar professora do IEAB, que era uma escola do centro, já que a mesma sempre deu aulas nos bairros e na zona rural. A segunda reforçou suas memórias sobre a boa convivência com a escola, disse nunca ter tido problemas com os alunos e considera que na época não existia indisciplina.

Nota-se, que entre o traçado de memórias das alunas e professoras neste período, marca-se um misto de sentimentos e situações, indo desde a crítica ao modelo didático-pedagógico, a vigilância e a pouca liberdade de expressão, tendo a disciplina um sentimento dúbio, ora criticada por umas, ora exaltada por outras. Além do sentimento de prestígio por estudar numa escola de importância na cidade, das boas relações entre os colegas, professores e funcionários da escola.

Nos anos 60 as ideias de Paulo Freire começaram a ganhar espaço em um Brasil com 70% de analfabetos. A efetividade do método de Freire somada à revolta emergente das educadoras começou a despertar um sentido de educação transformadora e política. Sentido este que não se tornou paradigma mas que norteia

até hoje o trabalho de professores progressistas em todo o Brasil, inclusive os do Assis. Contribuindo na construção do objetivo de seus fazeres pedagógicos.

As décadas de 70 e 80 foram cruciais para a construção identitária do atual perfil de educador apresentado no PPP do Assis, um sujeito político, que acredita na educação como ferramenta de emancipação do educando e transformação social, e um profissional da classe trabalhadora. Nessa época a ditadura militar tentava abafar os movimentos sociais e despolitizar a juventude, e as professoras eram tratadas como mães e donas de casa ajudando a compor o orçamento doméstico.

Como reação a isso, as professoras gaúchas se organizaram no CPERS (Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul), construindo coletivamente uma nova identidade enquanto classe trabalhadora e politizada. No Brasil a sindicalização chegaria com a constituição de 88. As professoras do Assis desde o início das movimentações têm construído e colaborado com o fortalecimento da categoria, sendo resistência a direções que eram contra o debate classista na escola, e para o gosto de alguns e desgosto de muitos eram sempre bem vistas nas greves e desfiles pelos direitos dos trabalhadores.

Houve um conjunto de fatores que fizeram da década de 80 um momento privilegiado para emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas:

O processo de abertura democrática, a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar, a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da república, a transição para um governo civil em nível federal, a organização e mobilização dos educadores, as conferências brasileiras de educação, a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação e, o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. (SAVIANI, 2009, p.413).

Muitas das educadoras do Assis construíam e eram influenciadas por estas ideias e movimentos que borbulhavam pelo país, sendo vanguarda na ascensão da escola pública.

De acordo com a entrevista com o atual diretor Fábio Padilha, tem-se laboratório de matemática e espaço para o de ciências, o que não se tem são os recursos financeiros e humanos necessários para a efetivação destes projetos, carência de recursos esta que é conhecida por todo o estado. Além disso os recursos destinados a educação sofreram cortes antes e durante a pandemia, e uma forte intervenção ideológica de perseguição a professores, apagamento e edição de crimes históricos cometidos contra a população brasileira e contra a democracia, e imposição

de métodos neoliberais que visam transformar a escola pública em uma fábrica de massas úteis às empresas.

Este desmanche da escola pública se deve a reação da classe dominante ao ver o pobre chegando à faculdade e reivindicando voz política. Ao sentir a possibilidade de perder a hegemonia do poder passou então a investir mais na disputa ideológica pela instrumentalização da escola, diabolizando Freire e tudo associado à sua luta. Temos hoje uma clara dicotomia de sentimento em relação a este educador, uns o amam por ensinar a leitura da palavra e do mundo aos pobres, outros o odeiam por ensinar a leitura da palavra e do mundo aos pobres. Acontece que com a decadência da escola pública, a elite paga as escolas privadas para formarem seus filhos, segregando uma educação para quem manda e uma educação para quem será mandado, assegurando assim a manutenção dos postos de poder dentro da mesma família no sistema “meritocrata” defendido pelos mesmos. Este é o atual cenário em que nos encontramos, uma luta ideológica pelo sentido da educação e da instituição escolar.

3.8. DIAGNÓSTICO ATUAL: O ASSIS BRASIL EM MEIO A DISTOPIA POLÍTICO-SANITÁRIA

Para compor esse diagnóstico neste período atípico, onde tivemos que diagnosticar através da tela de um computador, fizemos entrevistas com o diretor Fábio Padilha, que nos deu detalhes da escola, da sua identidade, do seu dia a dia e suas dificuldades, com professoras que atuam na escola entre seus dilemas pandêmicos e com uma professora aposentada, que teve o Assis como última escola em que trabalhou e que nos conduziu através da tessitura de suas memórias, e com algumas outras partes do conselho escolar, como o SOE e a sala de recursos.

O Assis Brasil possui uma identidade cosmopolita, sua localidade encontra-se na rua Antônio dos Anjos, 296. Por ser uma escola no centro, geograficamente torna-se plural, educando pessoas de diferentes lugares, sendo eles: Cohabpel, Centro, Areal, Dunas, Z3, Laranjal, Sanga Funda, Getúlio Vargas, Navegantes, e alguns poucos alunos do Fragata. Em termos de gestão, a escola se divide em um tripé, sendo responsáveis pelas ações desenvolvidas a direção, o conselho escolar e o círculo de pais e mestres (CPM). Na prática, entre análises do PPP da escola e diálogos sobre a gestão, percebemos que isso não ocorre de maneira efetiva, a participação dos pais é muito baixa, levando em consideração que a escola atende

1545 alunos; apesar de contar com um CPM atuante, a participação ativa conta com 7 ou 8 pais. Então a direção da escola é quem administra o trabalho, buscando uma harmonia e a absorção das demandas dos outros poderes.

O nome dado à escola foi em homenagem a Joaquim Francisco de Assis Brasil, nascido em 1857 na cidade de São Gabriel (RS). O mesmo possuía uma carreira acadêmica de prestígio e de orgulho para a população Rio-grandense, onde estudou em cidades do Rio Grande do Sul e depois foi para São Paulo, cursar bacharel em direito e exercer carreira política.

O projeto da edificação da escola foi realizado pelo arquiteto João Baptista Pianca, inspirado no movimento de arte decô que é caracterizado por uma arquitetura mais simples e não tão ornamentada, na qual a escola serviu de um modelo base, pois a maneira de construção permitia ser de forma rápida e de baixo custo, tendo outros prédios do projeto-tipo no Rio Grande do Sul sendo construídos desta maneira. Devido uma demanda de alunos, a escola passou por uma reforma na década de 80, onde ela foi ampliada. Nos anos 80 a escola contava com cerca de 2.135 alunos, pela sua grande área construída, por disponibilizar aulas nos três turnos e por ter uma reconhecida qualidade de ensino.

A forma arquitetônica que tornava de fácil construção, terraços e recuos, servia para exaltação de caráter cívico, para cantar o hino, hastear a bandeira. Isso tudo era um certo reflexo dos tempos, a escola começa a ampliar-se e tornar-se pública por uma demanda econômica, com a urbanização e industrialização do Brasil nas primeiras décadas do século XX, o aumento de imigrantes era crescente, as escolas serviam para abrigar os imigrantes e também reforçar os ideais da pátria.

A escola atualmente possui em torno de 1545 alunos, tendo em média 30 alunos por turma e divididos em 59 turmas, ocupando 33 salas de aulas, além de 20 banheiros, dependências como secretária, direção, duas bibliotecas, sala de artes, áudio visual, refeitório, auditório, quadras poliesportivas e ginásio. Trata-se de uma escola de grande porte, e uma das carências que se pode testemunhar, são os recursos humanos, a escola conta com cinco funcionários para a limpeza, mas já teve períodos em que possuía apenas dois funcionários, o que tornava ainda mais difícil. Atua com 110 professores, possui uma pequena carência de docentes, mas nada muito incontrolável neste aspecto, porém a demanda destes profissionais é em torno de melhores salários, condições físicas e de trabalho. Na área pedagógica conta com

cinco coordenadoras, sendo elas: Sílvia, do fundamental, Rosa, do ensino médio, Lia do ensino de surdos, Fabiane, do curso normal e Angel, do EJA.

Em diálogo com o diretor, sobre as carências na parte da coordenação pedagógica, ele expressou as preocupações em torno de condições físicas, de trabalho e sua relação com o espaço que sejam adequados, e isso nos levou para um outro aspecto muito importante, a relação do aluno com o espaço da escola. Pois para que o aluno tenha um sentimento de pertencimento, a escola tem que minimamente ter suas estruturas e materiais em condições adequadas. Muitos alunos chegam na escola com o intuito de sociabilização, segundo a fala do diretor “pobre dos bichinhos”, chegam na escola angustiados, loucos para falar, mas a escola acaba podendo muito a comunicação, tanto pela vigilância, quanto pelos métodos pedagógicos centrados no não diálogo, e isto transcende a instituição analisada, e contempla a grande maioria das escolas.

Um aspecto que expressa o quanto o aluno sente vontade de construir uma relação diferente com o espaço escolar, é a boa participação dos mesmos em eventos escolares, como festas, gincanas, campeonatos, etc. Até mesmo os alunos que são considerados “problema” nesses momentos se soltam, se divertem, viram outras pessoas, o que nos traz a reflexão de que o enfoque do “problema” esteja em outro lugar, que não o aluno. Um projeto futuro da escola, e que por conta da pandemia foi deixado de lado, é a criação de um CTG, de uma banda de música, aulas de teatro, justamente indo de encontro ao processo de inserção e da possibilidade com que o aluno possa usar os meios de expressão e despertar o interesse em outras áreas. Em um outro momento da entrevista, o diretor também expressa a dificuldade de que áreas como as artes num contexto mais geral sejam contempladas, e fica evidente em sua fala:

- Os professores quando eles vêm para a escola, por que assim, a ideia do Governo é que os professores têm que estar dentro da sala de aula, então essas atividades lúdicas, não existe um organograma assim, é muito complicado para que um professor desenvolva esse projeto, por que alguém que é de matemática quer fazer um outro projeto, então ele tem 20 horas de trabalho, tá? Para 20 horas de trabalho, ele tem que estar 13 horas em sala de aula, e aí ele não tem essa disponibilidade de tarefas extracurriculares, tá certo? Essas tarefas, essas atividades extracurriculares são muito voluntárias.

No Ginásio do Areal tem a banda, e a banda é maravilhosa lá com a Márcia, a Márcia é quem coordena, mas aí tem um projeto, e aí tem uma professora que inclusive foi para a banda, e a CRE (COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO) queria tirar essa professora da banda e colocá-la em sala de aula, e aí foi uma batalha, ela teve que ir lá na SEDUC em Porto Alegre, e brigar, brigar, brigar, até que liberaram a professora para a banda. Mas é muito difícil, o Governo do Estado não gosta disso, ele tem um professor, e ele quer esse cara aí em sala de aula, e eles não abrem concurso ou contrato para teatro, para música, é muito difícil. Os contratos são para biologia, química, matemática, ciências, português, sabe? Mas para essas outras atividades que são fundamentais para a escola, não. Mesmo o professor de artes, só se o professor de artes desenvolver esse trabalho durante um período que ele tem aula, porque ele não teria dentro do regime de trabalho dele, horas para que ele desenvolvesse esse trabalho e recebesse por isso. Então gostamos muito, e algumas escolas conseguem, eu até gostaria de descobrir quais são os caminhos, mas ainda não tive tempo para isso. Deve haver, mas aqui em Pelotas, com exceção da banda não tem, e nós só vamos implementar com trabalho voluntário, com os alunos do PIBID, essa é a nossa ideia, mas um professor designado para isso, não tem na rede pública essa função de professor, então ela engessa a gente.

O diretor mostrou-se muito entusiasta com o PIBID, com o retorno dos levantamentos elaborados pelo grupo, com sugestões de melhoria, para que tanto a gente quanto a escola, possamos exercer uma simbiose de trocas e crescimentos mútuos. Nos falou sobre a utopia, sobre as dificuldades, sobre as pequenas alegrias; provérbios do tipo “quem planta tâmaras, não colhe tâmaras” “sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto, é realidade” a cerca de uma utopia que seja realista, nós não veremos o fruto do nosso trabalho em uma escala de tempo curta, nós não teremos a capacidade de mudar uma estrutura sozinhos, mas se no longo de nossa trajetória, encontrarmos um dos nossos alunos na fila do supermercado, e ele lembrar da gente de forma carinhosa, de forma com que algo tenha-se modificado no mesmo, isso já será compensador, pois Fábio diz que o papel do professor é este, “professor que o aluno não lembra o nome, não é professor”, é poder marcar de algum jeito a trajetória daquele indivíduo, é poder

trabalhar não somente com métodos e conteúdo, mas ser metodicamente afetivo, é buscar a satisfação pessoal dentro da profissão e lutar por aquilo que se acredita em termos pedagógicos e humanos. Fábio nos faz lembrar dos tempos em que o Assis era conhecido como “escola coração”, que foi justamente ao nascer desta histórica instituição, na gestão de Emílio.

A escola possui laboratório de matemática, e espaço para um laboratório de ciências, mas ambos contam com a precariedade, especificamente o de ciências, que não possui nenhum tipo de material e a verba não é suficiente, já que os materiais envolvidos e todas as questões de segurança necessitam de uma boa quantia de investimento. Mas como já citado acima, a escola está aberta para que o PIBID possa exercer atividades e projetos com os alunos, mesmo não contando com materiais muito específicos, a escola de alguma forma já consegue driblar isso, realizando amostras de ciências todos finais de ano.

No contexto de pandemia e adaptação dos professores nessa reorganização do trabalho docente, eles puderam contar com cursos de formação disponibilizados pela SEDUC e pelo Assis Brasil. Um aspecto positivo disso, foi que os segmentos da escola, como a direção, a coordenação pedagógica, a secretaria, as especialistas da sala de recursos e os responsáveis pela biblioteca passaram a fazer reuniões virtuais quase todas as segundas-feiras, para discussão de suas práticas e distribuição das tarefas que foram incrementadas por conta da pandemia, antes era mais difícil a realização desses encontros, pois muitos professores trabalham em outras escolas, e a conciliação dos horários era mais complicada. Mas o diretor teceu críticas ao ensino intermediado pela tecnologia, pois acredita que a tecnologia deve exercer um papel de auxílio e não a forma principal, além de todo o contexto social de diferentes alunos, que pode levá-los a uma exclusão por não portarem equipamentos de qualidade ou acesso à internet para o acompanhamento das aulas.

3.9. ENTREVISTA COM A PROFESSORA APOSENTADA ANA MARIA

Entrevistamos uma professora aposentada do Assis Brasil, chamada Ana Maria, realizada no dia 12 de fevereiro de 2021, sendo feito por telefone e tendo início em torno das 14:30h da tarde.

Nosso objetivo de entrevistar uma docente que tenha atuado no IEEAB foi inspirado em nosso referencial teórico que buscou analisar um contexto histórico através da memória das docentes. O que singularizou nossa busca foi o tempo ao qual tínhamos para realizar o diagnóstico escolar, que fez com que analisássemos a formação de Ana Maria, tentando entender como deu-se sua construção como docente até sua atuação na escola.

Ana Maria iniciou sua formação docente em 1966, se aposentou em 2013, aos 70 anos, tendo dedicado 47 anos à docência. O Assis Brasil foi a última escola que trabalhou até se aposentar, ingressou na mesma em 1988.

Nasceu no bairro Simões Lopes e estudou na escola EMEF Doutor Balbino Mascarenhas, onde anos depois voltaria como docente. Começou a cursar o Curso Normal na escola São José em 1966, e atuou como professora substituta no Balbino Mascarenhas. Existia um mural na escola onde se deixava o nome, e toda vez que uma professora regente se afastava por algum motivo, chamava-se uma substituta, Ana Maria sentia-se cômoda com a situação, pois nesse período havia tido um filho, então conseguia conciliar a docência, a maternidade e os serviços domésticos. Até que em 1972 prestou concurso para uma escola do Estado e passou, foi neste momento em que seu amor e comprometimento pela docência se fortaleceu, ela passou a lecionar numa escola no interior de São Lourenço-RS, e depois foi para uma escola no centro desta mesma cidade, onde nos informou que trabalhava de uniforme e que existiam momentos cívicos, em que os alunos cantavam o hino e hasteavam a bandeira.

Em 1973 começou a militar por reivindicações políticas acerca da profissão docente, pois havia começado um movimento pelo plano de carreira e por questões salariais. Passou a enxergar que o envolvimento em questões sociais também fazia parte do processo educacional, pois não teria como dialogar com suas alunas sobre o compromisso delas com a sociedade e com os seus futuros alunos sem falar sobre o compromisso que o Estado possuía com o suprimento das necessidades do professor. Ana Maria envolvia-se do seu jeito, nunca foi muito de pegar bandeiras disso ou daquilo, de ir em passeatas, e que muitas pessoas tinham um envolvimento deste tipo, mas esquecem de se envolver com a escola, com a comunidade, e enfatiza que a mobilização do professor tem que ser a partir de uma questão social. A isso, atribui sua formação familiar, a docência tornou-a mais politizada, pois no seio de sua

família essas discussões políticas não eram recorrentes. O único momento em que falou em público, foi numa mobilização que aconteceu no auditório do Pelotense, onde havia uma mulher sendo entrevistada ao seu lado e ela teceu comentários sobre as discussões, neste momento passaram o microfone para ela e deram um espaço de fala. Nunca deixou de se posicionar ao lado de suas alunas e de seus colegas professores, e dentre as pautas que ela lutou sentiu que o plano de carreira deu uma avançada, já que na época o magistério tinha pulverizado a formação.

Graduou-se em Pedagogia na Universidade Católica de Pelotas, onde ao longo da graduação, fez especialização em administração escolar, e exerceu o cargo de diretora em duas escolas, na EEEF Dr Franklin Olive Leite e na EEEM Dr Augusto Simões Lopes, sua relação com as diretorias das escolas onde lecionou sempre foram boas, atribui a isso um traço de sua personalidade por ter tido uma mãe muito severa, então sempre soube extrair o melhor das pessoas, mesmo em condições de hierarquia e disciplina. Na escola Olive Leite, conheceu uma bióloga na qual aprendeu muito sobre biologia e começou a desenvolver um projeto educacional ligado a área de educação ambiental.

Após duas gestões de direção, ela foi fazer um curso de especialização e alfabetização no Assis Brasil, nisso foi convidada para trabalhar na escola e pegou uma turma de segunda série, no mesmo ano foi convidada para trabalhar como supervisora do magistério. Questionamos se Ana Maria se envolveu na construção do projeto-político-pedagógico da escola, ela nos disse que só foi ter entendimento sobre o assunto muito tempo depois, na época nem se falava neste termo, só se falava em projeto, mas que sempre se sentiu permeada por uma ética docente, em todas as escolas em que trabalhou, sempre foi em busca de se familiarizar com os problemas para de alguma maneira tentar resolvê-los. Na supervisão do magistério, sempre tentou pautar o diálogo com as alunas, onde as mesmas traziam os seus dilemas pessoas, discutiam sobre os problemas da escola, e exerciam uma troca.

Desenvolveu no Assis Brasil um projeto de educação ambiental, onde os alunos tinham uma horta no fundo da escola, aprendiam sobre o meio ambiente, sobre higiene e saúde. Dentro desse projeto, existia o “pequeno cidadão”, onde eram desenvolvidas atividades com caráter cívico, os alunos uma vez por semana desciam todos, hasteavam a bandeira do Rio Grande do Sul, cantavam o hino, e a participação incluía alunos da educação infantil ao magistério.

Sobre ser professora, Ana Maria sempre se sentiu professora, desde pequena brincava de escolinha com suas amigas e primas e sempre assumiu o papel de protagonista, nunca era a aluna. Destaca que acredita que exista o educador e o professor, e que primeiro temos que ser educadores, pois professor é a profissão, que cumpre as obrigações práticas, o educador é aquele que está com as crianças, que reconhece os problemas da escola e que busca solucioná-los.

Apesar dos impasses de ser professor, do descaso com a profissão e com a educação, ela não acha que esse seja o motivo do professor sucumbir e fazer pouco caso, se ele escolheu essa profissão, tem que ser ético e comprometido com o que faz. Não ignorando a luta por melhorias, mas também usando das adversidades para conseguir ser inventivo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que o IEEAB foi e está sendo construído pela vontade coletiva de muitos que transformam a instituição e se permitem ser transformados por ela. Figuras como Dona Maricota, Eva Lemos Moura e o diretor Fábio, dentre várias outras educadoras, plantaram e regaram este grande jardim de Tâmaras.

Estamos vivendo um período de sucateamento no qual o sentido da instituição escolar está em disputa. Por não se ter os recursos necessários para a prática do PPP, por não se ter condições de realizar atividades extracurriculares como as que preencheram as boas memórias das normalistas de décadas passadas, por não se ter um interesse efetivo de toda comunidade escolar, pelas recentes perseguições aos professores e teorias conspiratórias associando-os a agentes comunistas, percebemos que o projeto de sucateamento da educação pública tem funcionado, e o Assis assim como as outras escolas públicas, se encontra hoje em decadência. A palavra de ordem das educadoras com sentido se tornou “resistência”, resistir à atual situação distópica político-sanitária do jeito que dá, enfrentando políticas neoliberais impostas pelo atual governo, ligando e indo nas casas dos alunos convidando-os a voltar às aulas, se apropriando de métodos e ferramentas novas para lecionar online, não desistir do jardim de Tâmaras é a resistência. Se nos anos 70 e 80 as professoras tiveram que lutar para ser reconhecidas como profissionais da educação, hoje lutam para que esse reconhecimento tenha algum valor.

Em um diagnóstico feito sobre o Assis pelos alunos bolsistas do PIBID II (Humanidades) em 2010 encontramos a informação que “De acordo com a direção da escola, o perfil socioeconômico de seus discentes é diverso. Aproximadamente 70% dos alunos fazem parte do que podemos considerar a classe média (maior facilidade de acesso e posse a bens de consumo e materiais) e 30% corresponde à classe baixa (dificuldade de acesso e posse a bens de consumo e materiais)”. Já hoje em dia, 10 anos depois, a coordenadora Silvia em uma reunião online para este trabalho, nos informa que atualmente mais de 50% dos estudantes correspondem à “classe baixa”. Sendo assim, percebemos uma proletarização no perfil socioeconômico dos estudantes do Assis, apesar de a localização do prédio favorecer geograficamente o acesso dos moradores do centro. Nota-se por estes fatores que, por mais que o acesso do pobre à escola tenha aumentado nos últimos 10 anos, a função social da educação está sendo segregada entre escolas públicas e privadas, garantindo a manutenção da “ordem social”. Diante deste cenário desestimulante, em que a docência é mal paga e muito explorada, algo a mais movimenta a vontade de lecionar. Gadotti (2003) fala sobre a crise de sentido que permeia a atual profissão docente, ajudando a despertar a constante busca pelo sentido do fazer pedagógico, fomentando a reação de uma nova geração de professores que será preparada no cenário da distopia.

Ao pesquisarmos a identidade do Assis, acabamos percebendo que a identidade é algo mutável e inconcluso, a cultura está inserida em jogo constante de disputas, e automaticamente, este trabalho criou uma identidade, de inacabamento. Construir um diagnóstico é algo sempre inconcluso, por isso, decidimos enquanto Pibidianos, atualizar este trabalho na medida em que nos inserimos cada vez mais no Assis, e ele se inserir cada vez mais em nós, e que nossas disputas também possam deixar as marcas futuras na história. E a história não necessariamente tem um sentido cronológico macro, mas subjetivo, de cada pessoa que cruzar nosso caminho. Com a pesquisa histórica da formação de professores no Brasil, nos esbarramos não só em questões da escola, mas em nossa formação universitária. A história é um longo processo, que quando analisada, faz com que diminua a nossa grandeza, nos sentimos parte de uma estrutura construída por outros, e talvez nossas ações estejam refletidas inconscientemente, tornar realista o onírico, é alçar o sonho de amanhã.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL, Instituto Estadual de Educação Assis. Projeto político pedagógico. Pelotas. 2017.

KREMER CABRAL, Lisiê. **MOTIVOS PARA INVENTARIAR O INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ASSIS BRASIL-1942, NA CIDADE DE PELOTAS/RS.**, p. 1-388-416.

GATTI, Bernadette; DE SÁ BARRETTO, Elba Siqueira. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Unesco Representação no Brasil, p. 37-53, 2009.

DO AMARAL, Giana Lange; DOS SANTOS LOUZADA, Maria Cristina. Memórias de normalistas: uma reflexão sobre a formação de professoras primárias, nas décadas de 1950 e 1960, em Pelotas/RS. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 25, n. 2, p. 145-158, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011.

TEIXEIRA, Tânia Nair Alvares. **O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ASSIS BRASIL (PELOTAS-RS): ANÁLISE DA INSTITUIÇÃO ATRAVÉS DAS MEMÓRIAS DE NORMALISTAS DURANTE OS ANOS DE CHUMBO DO REGIME CIVIL-MILITAR BRASILEIRO**, 2018.

AMARAL, Giane Lange do. AMARAL, Gladys Lange do. **INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ASSIS BRASIL: ENTRE AS MEMÓRIAS E A HISTÓRIA 1929-2006.** Publicações Seiva. p. 11-18, 53-55, 128-129, 176-177, 178-179, 2010.

PIBIDIANOS, Núcleo de humanidades. **DIAGNÓSTICO GERAL INSTITUTO ESTADUAL ASSIS BRASIL**, p.3, 2010.

GADOTTI, Moacir. **BONITEZA DE UM SONHO ENSINAR-E-APRENDER COM SENTIDO.** Editora Feevale, Novo Hamburgo, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 5 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2019. p. 413.



Capítulo 8

**DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR:
UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA
SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO DE
PROFESSORES COM FORMAÇÃO
EM BACHARELADO**

*Laiane Oliveira Lima Soares
Leidiane de Oliveira Lima Soares
Maria Divina Ferreira Lima*

DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES COM FORMAÇÃO EM BACHARELADO

Laiane Oliveira Lima Soares

Especialista em Microbiologia pelo Instituto IBRA, pós-graduanda em Ensino de Ciências pelo IFMA, discente do curso de licenciatura em Biologia pelo IFPI. Bacharelada em Enfermagem pelo Centro Universitário UNINOVAFAPI, Laianne_oliveira@hotmail.com

Leidiane de Oliveira Lima Soares

Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Maurício de Nassau – FAP, Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, leidianeil1311@gmail.com

Maria Divina Ferreira Lima

Doutorado em Educação Pela UFRN (2005). Mestrado em Educação pela UFPI (1998). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPI. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Educação, Ensino e Práticas Pedagógicas. lima.divina2@gmail.com

Resumo: A atuação docente de profissionais bacharéis no ensino superior é desenvolvida geralmente por meio de conhecimentos da formação específica e de experiências profissionais, estando relacionadas com atividades advindas do estágio ou de anos de trabalho em uma ou várias áreas da formação inicial. Assim, o objetivo geral desta consistiu em compreender como os professores bacharéis exercem a docência no ensino superior. E de modo mais específico: abordar a importância da formação continuada para o exercício da docência no ensino superior; discorrer sobre o processo de formação docente e explicitar os saberes exigidos na atuação pedagógica. Em relação aos objetivos, a pesquisa é descritiva, utilizando procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica. A revisão da literatura foi realizada por meio de pesquisas de artigos publicados em meios eletrônicos e/ou impressos e capítulos de livros, que abordassem a temática sobre a atuação pedagógica de professores com formação em bacharelado. As discussões e leituras foram

categorizados em três subtemas: formação docente: breve discurso teórico, a formação docente no ensino superior e os saberes docentes no ensino superior. Constatamos nas publicações que os profissionais bacharéis tornam-se professores por possuírem bagagem teórica da área e diversificada para a formação de outros profissionais. E sobre essa justificativa, o que as produções científicas apontam é que esses docentes, em especial os bacharéis, exercem a função de professor sem a preparação didática e pedagógica, comprometendo a qualidade do ensino. Compreendemos que as lacunas existentes, associadas aos desafios e a complexidade do ensinar e do ser professor precisam continuar sendo debatidas nas pesquisas acadêmicas. E essas discussões necessitam de uma mudança de olhar sobre a Docência no Ensino superior, colaborando para uma prática pedagógica transformadora e reflexiva.

Palavras-chave: Docência. Ensino superior. Formação docente.

Abstract: The teaching performance of graduate professionals in higher education is generally developed through knowledge of specific training and professional experiences, being related to activities arising from the internship or years of work in one or several areas of initial training. Thus, the general objective of this study was to understand how professors with degrees in teaching in higher education. And more specifically: addressing the importance of continuing education for the exercise of teaching in higher education; discuss the process of teacher training and explain the knowledge required in pedagogical performance. Regarding the objectives, the research is descriptive, using technical procedures of bibliographic research. The literature review was carried out through research of articles published in electronic and/or printed media and book chapters, which addressed the theme of the pedagogical performance of teachers with a bachelor's degree. Discussions and readings were categorized into three sub-themes: teacher education: brief theoretical discourse, teacher education in higher education and teaching knowledge in higher education. We found in the publications that graduate professionals become professors because they have theoretical background in the area and diversified for the training of other professionals. And about this justification, what the scientific productions point out is that these professors, especially bachelors, exercise the role of teacher without didactic and pedagogical preparation, compromising the quality of teaching. We understand that the existing gaps, associated with the challenges and complexity of teaching and being a teacher need to continue to be debated in academic research. And these discussions need a change of view on Teaching in Higher Education, contributing to a transformative and reflective pedagogical practice.

Keywords: Teaching. University education. Teacher training.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem exigido cada vez mais, no mercado de trabalho, profissionais qualificados, com conhecimentos técnicos e tecnológicos, aptidões e habilidades sociais, políticas e emocionais. No cenário educacional essa exigência não é diferente. As instituições de ensino, como espaços de conhecimentos,

solicitam do seu corpo docente uma gama de saberes, experiências e habilidades que tornam o “ser professor” uma profissão complexa, árdua e vital.

Na era do conhecimento, o professor deve contribuir com suas práticas pedagógicas, não apenas para a promoção de conteúdos, mas também para que ele se torne agente colaborativo na formação de sujeitos conscientes político, social e economicamente.

Diante disso, o presente artigo, centrado na temática Docência do Ensino Superior, situa-se na linha de pesquisa “Formação de Professores”. De um modo geral, as pesquisas voltadas para essa linha de conhecimento direcionam as discussões sobre o caráter teórico e prático desempenhados pelos docentes.

Apesar da breve explanação, podemos apontar que o exercício da docência necessita de uma formação acadêmica e pedagógica. Porém, no ensino superior, vemos professores bacharéis atuando nos mais diversos cursos universitários. Sabemos que a formação dos cursos de bacharéis garante a esses profissionais qualificação para o mercado de trabalho, mas não é possível validar se essa qualificação é suficiente para trilharem a trajetória docente.

Assim, a atuação docente de profissionais bacharéis no ensino superior é desenvolvida geralmente por meio de conhecimentos da formação específica e de experiências profissionais, estando relacionadas com atividades advindas do estágio ou de anos de trabalho em uma ou várias áreas da formação inicial (CUNHA, 2006).

Diante desse contexto, o foco das pesquisadoras centra-se na seguinte questão norteadora: como o professor bacharel exerce a docência levando em consideração a inexistência de disciplinas pedagógicas em sua formação inicial?

Ressalta-se que o objetivo geral consistiu em compreender como os professores bacharéis exercem a docência no ensino superior. E de modo mais específicos: abordar a importância da formação continuada para o exercício da docência no ensino superior; discorrer sobre o processo de formação docente e explicitar os saberes exigidos na atuação pedagógica.

Nesta perspectiva, a intenção de investigar este tema justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre a atuação dos docentes bacharéis que atuam no ensino superior, tendo em vista que a atividade docente implica em uma formação adequada e continuada a fim de colaborar com o desenvolvimento de competências e saberes que viabilizem aos alunos a compreensão e assimilação dos conteúdos, garantindo uma aprendizagem autônoma, reflexiva e crítica. Acreditamos

ainda que é preciso uma abordagem de ensino formativa que englobe saberes específicos, devido à singularidade do processo de ensinar.

Quanto à fundamentação teórica, nos pautamos nas discussões propostas por Libâneo (2012), Schon (2000), Brito (2006), Pimenta (1999), Cunha (2005), Tardif (2002) e outros(as).

O presente trabalho adota a metodologia de pesquisa bibliográfica, realizada em três momentos: levantamento de bibliografia, síntese e construção da fundamentação teórica. Dessa maneira essa pesquisa apresenta em sua estrutura três sessões, incluindo este introdutório. Após a introdução, faremos uma breve explanação sobre a Docência do Ensino Superior, apresentando as discussões sobre a formação docente inicial, o fazer pedagógico de bacharéis no ensino superior e os saberes docentes presentes na prática pedagógica. E, ao término, nas Considerações Finais, destacamos as conclusões a despeito da pesquisa, mencionando as interpretações e achados vivenciados no percurso de construção aqui realizado, bem como nossos apontamentos para a necessidade de novos trabalhos sobre essa temática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

FORMAÇÃO DOCENTE: BREVE DISCURSO TEÓRICO

No contexto em que nossa pesquisa está inserida é relevante iniciar as discussões apontando que o perfil do novo professor, segundo Libâneo (2012), precisa de, no mínimo, uma formação cultural, domínio de linguagem informacional e de habilidades comunicativas, sociais e tecnológicas; capacidade de aprender, aptidões para usar os meios de comunicações atrelados com as mídias e multimídias, sobretudo, conhecimentos teóricos e epistemológicos sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, é válido destacar que a docência é uma atividade profissional complexa que exige saberes e competências necessárias ao seu exercício. Assim, a docência é considerada como a atividade principal do professor (SOBRINHO; CARVALHO 2006).

Segundo Schön (2000) o processo de formação dos educadores deve basear-se em uma formação profissional reflexiva, cujo foco é garantir ao professor não apenas conhecimentos específicos da profissão, mas também habilidades que o torne

capaz de responder as exigências e multiplicidades de situações que cercam a atividade docente. Em outras palavras, essa formação reflexiva faz uma junção entre teoria (conhecimento científico) e prática (atividades docentes).

O professor, enquanto profissional de ensino, precisa compreender que o seu processo de formação envolve saberes específicos, pois ensinar é uma atividade complexa. Na ação docente, esses saberes devem integrar-se na prática educativa, uma vez que “o professor desenvolve sua prática pedagógica fundamentando-a em concepções de ensino, de saber e de aprendizagem, numa relação dinâmica com os alunos, com a situação de aprendizagem e com o contexto mais amplo” (BRITO, 2006, p.43).

Nesta ótica, o professor deve ser reconhecido como um profissional, que em processo de formação e aprendizado, necessita de saberes específicos, interagindo de forma ativa e consciente com seus alunos, contribuindo para uma aprendizagem significativa de ambos. Estes saberes estão conectados e inseridos numa prática social – escola – articulado com o contexto socioeducacional. Em virtude disso, postula-se que a formação inicial deve abrir espaço para uma formação dinâmica, que busca autonomia, reconstrução de saberes, práticas e competências pedagógicas.

Pimenta (1999) elucida a respeito desses saberes interligados à prática social.

Considerar a prática social como ponto de partida e ponto de chegada possibilitará uma resignificação dos saberes na formação dos professores. As consequências para formação de professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formandos (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela (p. 25-26).

Para Schön (2000), um profissional reflexivo precisa nortear sua prática em dois eixos: conhecer na ação; refletir na ação e refletir sobre a reflexão na ação. O autor postula que o procedimento de conhecer na ação define-se em termos de estratégias, de identificação dos fenômenos, nas maneiras de compreender um problema e relacioná-lo à situação. É mais enfático ao conceituar que este eixo

[...] é um processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona, proporcionando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal. (SCHÖN, 2000, p. 33)

Porém, é necessário levar em consideração os eventos indesejáveis, que não se enquadraram no rol das soluções disponíveis de indivíduos. Essas situações inesperadas, incubem no indivíduo a possibilidade de reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas (SCHÖN, 2006, p. 33).

Convém ressaltar que no processo de formação docente é pertinente que se amplie no acervo científico do professor o potencial de reflexão durante a ação e sobre a ação. É neste momento que se reflete sobre a reflexão na ação. A reflexão sobre a ação colabora para que o professor possa analisar criticamente sobre sua prática dentro da sala de aula. Essa reflexão que envolve os saberes, as competências pedagógicas e as observações da prática pedagógica leva o professor a vislumbrar a docência como profissão.

No aspecto da formação docente, não podemos deixar de mencionar as mudanças e as exigências advindas da sociedade moderna. Aos professores dessa nova geração é preciso garantir na sua formação, além da construção de saberes, a racionalização e reflexão dos conhecimentos, a organização das ações educativas, a necessidade de inserir-se nas demandas acadêmicas e científicas, o compartilhamento de experiências da profissão. Para isso, o professor precisa de conhecimentos, saberes e competências específicas, advindas do processo de formação inicial (LIBÂNEO, 2012).

Em síntese, preconiza-se que a formação extremamente técnica, deverá conceder espaço para uma ação dinâmica de formação docente, “no bojo da qual a busca da autonomia, a capacidade de reconstrução de saberes e de competência pedagógica seja prática permanente”. (BRITO, 2006, p. 43).

O fazer pedagógico de bacharéis no ensino superior

Após a explanação sucinta sobre a formação docente em um contexto macro, partiremos para uma sustentação teórica da necessidade do profissional, enquanto professor do ensino superior, em adquirir habilidades pedagógicas para lidar com o leque de enfoques e paradigmas advindos do processo de ensino-aprendizagem.

A docência do ensino superior tem sido papel de destaque nas pesquisas científicas, tendo em vista o entrave enfrentado no seio universitário sobre a capacitação de profissionais não habilitados para tal atividade. É, portanto, uma

discussão acerca da profissão de professor universitário, sobre as ações pedagógicas e os saberes docentes de profissionais não licenciados, que tomam para si uma segunda opção profissional: a de ser docente do ensino superior nos cursos em que obtiveram uma graduação.

Posto isso, é evidente a necessidade de uma discussão complexa sobre a ação pedagógica do docente no ensino universitário. Nas universidades têm aumentado o número de egressos que adentram esse espaço cada vez mais cedo, apresentando um perfil de estudante imaturo, com pouca autonomia e com hábitos de estudos ainda da educação básica. A esses alunos, visualizamos ainda dificuldades emocionais, afetivas e perspectivas mínimas sobre o mercado de trabalho.

Lembremo-nos ainda do número expressivo de docentes que exercem o magistério no ensino superior com formação inicial em cursos de bacharelado, ou seja, no processo formativo da profissão não adquiriu os saberes, competências e conhecimentos pedagógicos formais necessários para o processo de ensino e aprendizagem. Nas universidades, encontramos advogados, contadores, médicos, enfermeiros, dentre outras profissões, que exercem a docência. Enfatizamos ainda, que esses profissionais não se identificam como professor, apesar de exercerem a docência (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002).

A discussão vem à tona porque atualmente, a formação de professores universitários não está regulamentada como os demais cursos específicos de ensino. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 23),

A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De um modo geral, a LDB admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *stricto sensu* como *lato sensu*, não se configurando estes como obrigatórios.

Neste sentido a ausência de formação pedagógica acarreta no exercício docente problemas inerentes às facetas do ato de ensinar: o que ensinar, como ensinar, a quem ensinar. Desconhecedores dos saberes pedagógicos e da didática de ensino, estes profissionais acabam tornando-se amadores da profissão.

Exercer a profissão de professor (não somente no seio universitário) vai além de uma visão tradicional de que este não precisa preparar-se para tal atividade, acreditando ser esta uma prática baseada nas experiências, conhecimentos técnicos e “vocação”. Na verdade, atualmente a docência é uma profissão que exige do indivíduo não somente o enfrentamento de desafios e propostas, mas “conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente, ou, no mínimo, é necessária a aquisição

de conhecimentos e habilidades vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade” (ZABALZA, 2004, p. 108).

Entende-se que a missão do professor universitário é garantir a formação autônoma, responsável e crítica de outros indivíduos que buscam por uma profissionalização. Assim, Masetto (2003) afirma que profissionais que atuam neste processo de ensino e aprendizagem, precisam de competências específicas, como: competência técnica (conhecimentos da área); competência pedagógica (conhecimentos e saberes para lecionar) e competência política (conhecimento reflexivo e crítico).

Neste sentido, afirma-se ainda que o fato de os profissionais bacharéis possuírem um vasto embasamento teórico da área, não os legitima êxito no exercício em sala de aula. É por esta razão que a presença de um bacharel no cenário educacional, gera uma série de obstáculos para a concretização da práxis docente, uma vez que estes profissionais não dispõem, em sua formação inicial, saberes e disciplinas pedagógicas que os instruem a exercer a docência do ensino superior.

Zabalza (2004) elenca que a atividade docente, concebida como uma atividade especializada, requer uma preparação peculiar que oportunize ao docente uma bagagem intelectual de habilidades e exigências. Preconiza também que a escolha de ser professor não pode ser avaliada apenas pelo fato de sabermos o que ensinar, ou por questões salariais, e sim porque:

- o trabalho por nós desenvolvido exige que sejam postos em prática vários conhecimentos e várias competências que necessitam de uma preparação específica; - esta é uma atividade de grande relevância social; - a docência mantém determinadas competências e uma estrutura comuns aos seus aspectos formadores, apesar de ser desempenhada em diferentes contextos e em relação a diferentes indivíduos e de envolver diferentes conteúdos e diferentes propósitos formativos (p. 112).

Diante disso, o profissional precisa ser sensível e perceber que no percurso do magistério há a presença de dimensões, valores, exigências, e principalmente da singularidade das situações que perpassam a atuação do docente e que ensinar é uma atividade desafiadora, complexa e um fenômeno multifacetado. Desse modo, o dever do docente é,

[...] dar aulas, fazer pesquisa, produzir conhecimento, divulgar e discutir com seus pares os estudos feitos. Sua atividade docente básica era orientar os alunos na aprendizagem das atividades científicas de investigação, estudo, elaboração de trabalhos. (MASETTO, 2003, p.21).

Porém, estes profissionais não tomaram para si esta atitude de professor-pesquisador, acreditam que são apenas agentes transmissores de conhecimento técnico para aqueles que nada sabem. Moura (2011) ressalta um impasse na atuação de bacharéis no exercício docente, já que estes profissionais não compreenderam esta mudança no papel do professor. Isso acontece por que o “dogmatismo e a aula centrada na figura do professor ainda persistiam como forma de atuação em sala de aula” (p. 45).

Aprender e ensinar envolve os princípios da tarefa investigativa, isto é, conhecer os processos metodológicos das ações educativas, tendo os questionamentos pedagógicos como foco principal da aprendizagem docente e discente (CUNHA, 2005, p. 13). O objeto de trabalho do docente é o ensino, e, muitas vezes, este é visto como ocupação secundária em relação à atividade laboral principal voltada para a produção; quando subordinado à esfera da produção, a missão do ensino se restringe à preparação para o mercado de trabalho, e os agentes escolares são considerados trabalhadores improdutivos, quer pela ótica da reprodução da força de trabalho necessária à manutenção do capitalismo quer como agentes de reprodução cultural. Ainda sobre esta reflexão, Carvalho (2013) afirma que,

O papel do professor envolve diferentes dimensões do trabalho docente (técnica, humana, política e social), ou seja, sua tarefa não se resume à transmissão de conhecimento, mas implica tanto na formação do profissional, quanto na formação do pessoal. (p. 20)

Assim, compete aos docentes o aperfeiçoamento profissional de sua atividade por meio de alternativas diferentes e novas, já que a educação encontra-se em constante mudança social, história, política e cultural. De acordo com Carvalho (2013, p. 21) “os professores devem reconhecer que têm a obrigação de atuar pautados no desafio de promover outras maneiras de ensinar voltadas à formação do cidadão e do profissional”.

Diante desta análise teórica fica evidente que para o profissional exercer a atividade docente é mister que se apose de um saber específico, isto é, este profissional precisa saber ensinar. Concorde-se com Carvalho (2013) ao afirmar que este saber “exige uma formação profissional, tendo como base os saberes da docência” (p 36).

Portanto, exercer a profissão docente e desenvolver-se profissionalmente exige uma dedicação em sua formação continuada, o que compreende uma postura de analisar constantemente sobre o fazer pedagógico, enfim, refletir contínua e sistematicamente sobre a atuação do professor. Cabe, assim, as instituições de ensino superior potencializar a formação de seus profissionais, reconhecendo o mérito da docência.

Os saberes docentes no ensino superior

Considerando que o docente, para exercer a atividade do ensino, precisa além de uma sólida formação, adquirir saberes e competências pedagógicas, explicitaremos, de forma breve, os saberes inerentes a prática pedagógica, uma vez que estes saberes estão inseridos na relação teoria e prática e que o professor deve ser reconhecido com um sujeito de saberes.

Ressalta-se primeiramente que neste cenário, o professor é visto como sujeito vital no cerne da formação, trazendo à tona a ideia de que este deve “refletir e considerar a ocorrência de significativos aspectos como as transformações sociais, culturais, econômicas e políticas”. (LIMA, 2006, p. 107). Dito isto, fica claro, que o exercício da prática pedagógica e dos saberes, são vetores essenciais no processo de ensinar e de aprender, tornando-o mais dinâmico e contextualizado. Segundo Tardif (2002) os saberes docentes são advindos de distintas fontes, englobando quatro vertentes de saberes: profissional, disciplinar, curriculares e os experienciais. Carvalho (2013) afirma, ancorada nas ideias de Tardif (2002),

[...] que os professores dão um status particular aos saberes experienciais, como aqueles que dão subsídios a ação docente e são decorrentes das práticas vivenciadas cotidianamente no exercício profissional do magistério. Essa valorização é ainda mais forte no caso dos professores bacharéis que não contam com uma formação específica para a atuação na educação superior. (p 37)

Não se quer com este apontamento descredibilizar os saberes experienciais, já que se percebe a necessidade do docente em assumir uma postura de reflexão crítica, que envolve uma reflexão técnica e prática. Entretanto, frisamos que esses saberes são incorporados na atuação docente de forma não sistematizados, sem qualquer relação com as teorias, embasados somente nas vivências, crenças, e práticas anteriores.

Tardif, Lessar e Lahaye apontam que “os saberes da experiência não são saberes como os demais, porém retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática do vivido”. (1991, p. 234)

Carvalho (2013, p 38), elenca que este saber “é aquele produzido na atividade docente em um processo permanente de reflexão sobre a prática”, ou seja, são herdados na trajetória profissional do professor e por isso são usualmente a base da prática pedagógica.

Diante disso o professor que compreende a importância dos saberes no processo de ensino-aprendizagem sente a necessidade de aperfeiçoamento profissional, embora às vezes de maneira involuntária. Para Moura (2011), neste momento há um saldo natural do desenvolvimento profissional, em que “o professor vai formando um arcabouço de experiências e saberes necessários”. (p 67)

Carvalho (2013) é plausível ao afirmar que os saberes são peças chave para o desenvolvimento da prática pedagógica, já que:

essa prática é uma construção social produzida pela racionalidade do professor, exigindo também, destrezas, habilidades e competências que servem para racionalizar sua própria prática. Os saberes, portanto, permitem ao professor criticar e fundamentar seu agir e, por isso, a atividade docente deve ser apoiada em bases sólidas, em conhecimentos pertinentes ao ofício de ensinar. (p 38)

Partindo desta explanação, Lima (2006) apresenta suas objeções em relação a prática pedagógica e que fundamenta a importância dos saberes docentes:

- O professor deve, desde o princípio de sua formação, assumir-se como sujeito produtor de saberes, conscientizando-se de que ensinar implica mais que “transferir conhecimentos”.
- Ensinar e aprender são ações que envolvem reciprocidade, e é no cotidiano social, escolar inclusive, que homens e mulheres vão

aprendendo, socializando seus saberes, construindo-se social e historicamente.

- O educador democrático deve imprimir à sua ação docente rigorosidade metódica, isto é, não descuidar de incentivar o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno e da sua curiosidade. Nessas condições, certamente os alunos se transformarão em sujeitos concretos da elaboração/reelaboração do saber ensinado.

- O professor deve ser pesquisador. A tarefa de ensinar exige busca, indagação, pesquisa, propiciando-lhe ultrapassar o estágio da consciência ingênua, passando para o estágio da curiosidade epistemológica (p. 113).

Destaca-se a importância desta fundamentação por evidenciar dilemas e aspectos indispensáveis a atuação do docente universitário que deve priorizar na sua formação inicial e também continuada às funções de docência e pesquisa, uma vez que pesquisar permite a construção e ressignificação dos saberes inerentes a prática pedagógica, assim como conhecer algo novo. O que confirma claramente que atuar como docente do ensino superior e nos demais níveis de ensino é incorporar e considerar a importância dos saberes e competências.

Por fim, ratificamos que:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar [...], depois preciso trabalhar maneira, caminhos, métodos de ensinar [...]. Quando vivemos autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética [...] (FREIRE, 1998, p. 26 apud LIMA, 2006)

Face ao exposto, ressalta-se também com base na afirmação de Saraiva (2004) que a qualificação dos educadores “[...] é um dos fatores contribuintes para a melhoria do quadro da educação[...]”, porém não é o único. (p. 69). Por esta razão é que assinalamos relevante contextualizar e ampliar a prática dos professores em formação, sem restringi-la ao cenário espacial da sala de aula, evitando atribuir, exclusivamente, ao professor a responsabilidade pelas tomadas de decisões.

Assim, cabe a escola – concebida aqui como instituição de ensino – possibilitar ao professor um espaço de construção do seu desenvolvimento profissional, uma vez que é no seu campo de trabalho que o professor pode aprender, ensinar, desaprender, construir, reconstruir, mudar, evoluir, transformar-se. Portanto, o espaço escolar deve

oportunizar discussões, trocas de experiências, diálogos fundáveis para auxiliar na construção da educação formal e informal, tornando-os indivíduos autônomos e reflexivos.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza básica pois visa ampliar o conhecimento teórico sobre o tema abordado. Quanto à forma de abordagem do problema a pesquisa é qualitativa, considerando que a investigação envolve aspectos da subjetividade humana. Em relação aos objetivos, a pesquisa é descritiva, utilizando procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica narrativa, que segundo Cordeiro et al. (2007) é caracteriza por ter como objetivo mapear, por meio da análise da literatura, o conhecimento sobre uma questão ampla, sem critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica das evidências.

A revisão da literatura foi realizada por meio de pesquisas de artigos publicados em meios eletrônicos e capítulos de livros, que abordassem a temática sobre a atuação pedagógica de professores com formação em bacharelado. Após a leitura crítica e minuciosa dos artigos, o presente trabalho foi categorizado em três subtemáticas, visando facilitar a compreensão e discussão dos resultados, a saber: “formação docente: breve discurso teórico”, “o fazer pedagógico de bacharéis no ensino superior” e “os saberes docentes no ensino superior”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebe-se na trajetória formativa de professores do Ensino Superior que os contextos e as especificidades sobre o exercício da docência exigem um profissional dotado de habilidades técnicas, científicas e laborais e saberes que vão além da formação inicial e da sua prática pedagógica.

Para Carvalho (2013), a diversidade de atuação no magistério universitário tem buscado, na atuação pedagógica, profissionais com formação em diversos campo de conhecimento. Dessa forma, por serem detentores de conhecimentos específicos da área de formação, os bacharéis encontram oportunidades de inserir-se na docência do ensino superior, para transmitir as suas habilidades teóricas e técnicas relacionadas a sua experiência de atuação profissional.

Em outras palavras, esses bacharéis são formados para exercerem cargos de médicos, engenheiros, enfermeiros, psicólogos, dentistas, dentre outras profissões.

Mas, por motivos diversos, optam por ingressarem no campo da docência universitária.

Moura (2011) com a pesquisa intitulada “Docência Superior: o desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito” destaca, por meio da análise das narrativas dos professores entrevistados, que a escolha pelo magistério emerge de uma visão simplificada de ser professor. Os motivos vão desde a acidentalidade até as influências maternas. O que vemos neste caso, são profissionais que se tornaram professores sem um planejamento e afinidade para tal exercício.

Na análise da literatura, constatamos que a escolha pela docência não foi algo projetado, e por isso, muitos bacharéis buscam investimentos para estabilidade docente após o início da carreira. Sob esse viés, podemos nos questionar quais os prejuízos que esses profissionais vivenciam nas suas primeiras experiências docentes, já que as descobertas sobre a necessidade de aquisição de conhecimentos e competências específicas do lecionar aparecem após algumas situações de sala aula, típicas da complexidade do ensinar.

Vale ressaltar que é importante considerar nesse contexto universitário a influência e a responsabilidade dos professores na formação profissional e humana dos aprendizes. Pensando nessa perspectiva, a (nova) grade curricular de algumas instituições de ensino superior tem buscado contemplar atividades que vislumbrem na formação de novos profissionais que sejam aptos e capazes de exercerem sua profissão de forma responsável, crítica e social, contribuindo para a melhoria a sociedade onde vivem.

CONCLUSÕES

Durante o percurso de leitura constatamos que os profissionais bacharéis tornam-se professores por possuírem bagagem teórica da área e diversificada para a formação de outros profissionais. E sobre essa justificativa, o que as produções científicas apontam é que esses docentes, em especial os bacharéis, exercem a função de professor sem a preparação didática e pedagógica, comprometendo a qualidade do ensino.

A docência exige do profissional conhecimentos técnicos, políticos e principalmente pedagógicos que contribuem para que o professor, na sua prática pedagógica, seja reflexivo, consciente, crítico, competente e comprometido com a

formação de novos profissionais preparados não só para o mercado de trabalho, mas para exercer a cidadania.

Compreendendo também que o processo de ensinar é uma tarefa árdua, o docente tem que adotar uma prática pedagógica eficiente e reflexiva para a concretização de seu objetivo principal: habilitar seus alunos (futuros profissionais) a exercer com responsabilidade e autonomia suas atribuições. Por este motivo os profissionais que decidirem seguir a carreira docente precisam buscar, por meio dos cursos de pós-graduação, competências pedagógicas e formativas, já que sua formação inicial não lhe proporcionou capacitação, ou seja, conhecimentos e saberes que o habilite pedagogicamente, para o exercício da ação docente.

O desenvolvimento deste trabalho, nos fez perceber a importância dos saberes docentes, advindos das experiências pessoais, do percurso acadêmico e profissional, para efetivar a profissionalização docente, já que a docência no ensino superior é regida por muitas exigências normativas e pedagógicas. Desenvolver esses saberes e competências configura inserir no processo de ensino e aprendizagem uma reflexão constante sobre a prática docente.

Não podemos deixar de mencionar, que a docência no ensino superior ainda tem lacunas não respondidas sobre a atuação docente, uma vez que a própria Lei de Diretrizes e Base (LDB) que rege, ordena, estabelece e determina as diretrizes da educação, não contemplou a formação pedagógica do professor para atuar no cenário universitário. Apontamos, diante das lacunas e lapsos existentes, a necessidade de uma formação docente que busque uma melhor elaboração do ser professor no ensino superior.

Compreendemos que essas lacunas associadas aos desafios e a complexidade do ensinar e do ser professor precisam continuar sendo debatidas nas pesquisas acadêmicas. E essas discussões necessitam de uma mudança de olhar sobre a Docência no Ensino superior, colaborando para uma prática pedagógica transformadora e reflexiva. Assim, finalizamos este trabalho na certeza que a nossa escrita e discussão contribuirá para uma reflexão e mudança de postura por parte das instituições de ensino superior e dos professores bacharéis.

REFERÊNCIAS

BRITO, A.E. **Formar professores:** discutindo o trabalho e os saberes docentes. In. SOBRINHO, J.A.C.M. **Formação de professores e práticas docentes:** olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 41-53p.

CARVALHO, G. C. G. **Docência na educação superior:** narrativas de professores bacharéis sobre dilemas da prática pedagógica. Teresina: Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), 2013.

CORDEIRO, A.M. *et al.* Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Comunicação Científica**, v.4, n.6, p. 428-431, nov/dez.2007.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.32, p. 258- 371, mai/ago. 2006.

_____, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2005.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. da G.S.B. **A Prática Pedagógica e a Produção de Saberes Docentes:** Conhecimentos, Experiências, Perspectivas. IN. IBIAPINA, I.M.L. de M., CARVALHO, M.V.C.(org). **IV Encontro de Pesquisa de Pesquisa em Educação da UFPI.** Teresina: PRPPG/UFPI, 2006.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003

MOURA, A. B.F. **Docência Superior:** o desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito. Teresina: EDUFPI/ICF, 2011.

PIMENTA, S. G. **Saberes Psicológicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da Didática - ciências da educação, pedagogia e didática. (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: Pimenta, Selma G. (Org). **Didática e Formação de Professores** - percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SARAIVA, A. G. L. **Concepções de pedagogas em (form)ação docente sobre a Psicologia da Educação.** Lisboa: Universidade Internacional de Lisboa – Área da Ciência da Educação, 2004.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOBRINHO, J.A.C.M.; CARVALHO, M. A. de. **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 41-53p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____, M.; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, nº 4, Porto Alegre: Pannômica, 1991.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário**: seu cenário e SUS protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.



Capítulo 9

**RRI (RESPONSIBLE RESEARCH AND
INNOVATION) EM EDUCAÇÃO
DIGITAL**

*Bárbara Emi Martins Sato
Katia Ethienne Esteves dos Santos
Joyce Lie Takao*

RRI (RESPONSIBLE RESEARCH AND INNOVATION) EM EDUCAÇÃO DIGITAL

Bárbara Emi Martins Sato

Minicurrículo do autor: Médica veterinária pela Universidade Estadual de Londrina.

Graduanda de Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Pesquisadora do PRAPETEC PUCPR, barbara.sato@pucpr.edu.br

Katia Ethienne Esteves dos Santos

Minicurrículo do autor: Consultora em Educação da KMK Consultoria e Treinamento,

Coordenadora EAD da EEH da PUCPR, Pesquisadora do Grupo Prapetec, Pós

Doutora em Educação, PUCPR.katia.esteves@pucpr.br

Joyce Lie Takao

Minicurrículo do autor: Graduanda de Psicologia pela Pontifícia Universidade

Católica do Paraná. Pesquisadora do PRAPETEC PUCPR,

joyce.takao@pucpr.edu.br

Resumo: As relações políticas, econômicas, culturais e sociais transformam-se a cada dia neste contexto pandêmico e a educação também se tornou um turbilhão de adaptações, descobertas e inovações. As questões ambientais também ganharam destaque com problemas e impactos graves que necessitam de soluções, como as queimadas, secas, lixo hospitalar, etc.. Amplia-se as discussões em relação às questões de saúde física e emocional. Entende-se a importância da consciência ambiental e a responsabilidade social, que passam a ser elementos relevantes para que o mundo possa se reconstruir. Esta reflexão pretende alertar sobre a importância de um olhar diferenciado a partir da educação digital e onlife que possibilita o desenvolvimento de múltiplos recursos para compor os ecossistemas de aprendizagem, focados em uma educação integral e integrada. Apresenta-se a relevância de recursos transmídia para ampliar as oportunidades de aprendizagem e também a abordagem de temas reais e que envolvem as questões sociais e ambientais. Práticas de aprendizagem ativas e inovadoras como a RRI (Pesquisa e Inovação Responsáveis), por meio do uso de REAS, promovem a co-investigação, cooperação, pesquisa, experimentação e criação de hipóteses. Foi consultada uma base de artigos científicos relacionados aos temas: RRI, educação ambiental, recursos educacionais abertos e outros relacionados às questões ambientais para apoiar o processo de revisão de literatura e para elaboração do estado da arte sobre o “fazer ciência”. Com base nos estudos realizados e nos autores: Mazzardo; Nobre;

Mallmam (2019), Torres (2015), Joly; Queiroz (2020) criou-se materiais didáticos como infográfico sobre a importância da RRI e materiais a respeito do tema comportamento, sociedade e COVID-19, abrangendo assuntos que abordam saúde única, vacinas, resíduos, descarte indevido de lixo hospitalar, descarte correto de máscaras e seringas, sustentabilidade e poder de mudança. A partir desse conteúdo também foi criado um canal de podcast correspondente aos temas. Os recursos educacionais abertos (REAS) evidenciam que as tecnologias apoiam a construção do conhecimento, de forma transdisciplinar e inovadora, inspirando pluralidade e conectividade baseada no uso responsável e consciente das tecnologias. Por fim, considera-se que as tecnologias oferecem uma ampla possibilidade de recursos e ferramentas para inovar a prática pedagógica, numa perspectiva diferenciada que não mais separa o presencial do digital.

Palavras-chave: RRI (Pesquisa e Inovação Responsáveis). Recursos Educacionais Abertos (REA). Educação ambiental. Educação digital.

Abstract: Political, economic, cultural and social relationships are changing every day in this pandemic context and education has also become a wide range of adaptations, discoveries and innovations worldwide. Environmental issues also gained prominence with serious problems and impacts that need solutions, such as devastating fires, droughts, biomedical waste, etc. Discussions regarding physical and emotional health issues are expanded. The importance of environmental awareness and social responsibility, become relevant elements for overcoming the world crisis. This reflection intends to alert about the importance of a differentiated vision from the digital and online education that allows the development of multiple resources to compose the learning ecosystems, focused on an integral and integrated education. It presents the relevance of transmedia resources to expand learning opportunities and also the approach of real themes that involve social and environmental issues. Active and innovative learning practices such as RRI (Responsible Research and Innovation), through the use of REAS, promote co-investigation, cooperation, research, experimentation and hypothesis creation. A database of scientific articles related to the themes: RRI, environmental education, open educational resources and others related to environmental issues was consulted to support the literature review process and to elaborate the background on “doing science”. Based on the studies performed and the authors: Mazzardo; Noble; Mallman (2019), Torres (2015), Joly; Queiroz (2020) created teaching materials such as an infographic on the importance of RRI and materials on the topic of behavior, society and COVID-19, covering subjects that address unique health, vaccines, waste, improper disposal of hospital waste, correct disposal of masks and syringes, sustainability and the power of change. From this content, a podcast channel corresponding to the themes was also created. Open educational resources (REAS) show that technologies support the construction of knowledge, in a transdisciplinary and innovative way, inspiring plurality and connectivity based on the responsible and conscious use of technologies. Finally, it is considered that technologies offer a wide possibility of resources and tools to innovate pedagogical practice, in a differentiated perspective that no longer separates the presencial from the digital.

Keywords: RRI (Responsible Research and Innovation). Open Educational Resources (OER). Environmental education. Digital education.

INTRODUÇÃO

A conjuntura atual está em transformação alterando as relações culturais, sociais e conseqüentemente a educação. As crises se entrelaçam no âmbito ambiental, econômico, político e social (JOLY; QUEIROZ, 2020, p. 67).

A crise climática, a poluição, as queimadas na Amazônia, a destruição de biomas, a extinção de espécies e a perda da biodiversidade evidenciam o colapso ambiental no período antropoceno. De acordo com Thomas (2020) as mudanças climáticas influenciam os padrões das doenças infecciosas. Assim, reflete-se que tudo está conectado como reafirma o paradigma da complexidade que busca a visão do todo e a interconexão superando a visão fragmentada do universo (MORIN, 2000, p. 38).

Em setembro de 2015, na Assembleia Geral da ONU, foram aprovados os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). O objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4 fala sobre educação de qualidade e assegura educação inclusiva, equitativa e de qualidade com oportunidades ao longo da vida para todos, esse objetivo se alinha com a RRI - Pesquisa e Inovação Responsáveis, que é uma das possibilidades de contribuir para educação transformadora.

Assim, urge a necessidade de uma educação que busque soluções para os problemas ambientais, preparando não apenas para o futuro, mas para o presente. Tamanha a necessidade desse ensino, que em 2012 as Diretrizes Curriculares Nacionais tornam obrigatório o ensino de educação ambiental em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2012) e atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC⁵) destaca a importância de a educação desenvolver uma consciência do sujeito em relação aos problemas socioambientais.

Para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental a Educação Ambiental aparece dentre os 5 temas chamados de temas integradores ou especiais. Ao final de cada objetivo, são citados o (s) tema (s) integrador (es) nele tratados, indicado (s) por suas iniciais: [ES] Economia, Educação financeira e sustentabilidade; [CIA] Culturas Indígenas e africanas; [CD] Culturas digitais e computação; [DHC]

⁵ BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2/2017: Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-AMBIENTE & EDUCAÇÃO ISSN - 1413-8638 E-ISSN - 2238-5533 v. 23, n.2, p. 74-89, 2018 88 content/uploads/2018/04/resolucao_cne_cp222dedezembrode2017.pdf. Acesso em: 22/02/2020.

Direitos humanos e cidadania; [EA] Educação Ambiental. (MEC, CONSED, UNDIME, 2016, p. 47, 299, 453).

Deste modo, justifica-se a importância da educação ambiental aliada ao desenvolvimento da Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI⁶) e co-investigação para criar caminhos na construção de uma consciência ambiental efetiva e na produção de ciência cidadã.

A educação foi muito afetada no contexto de pandemia de COVID-19, uma vez que o Ministério da Educação (MEC) suspendeu as aulas presenciais em todo território nacional (Brasil, 2020) o que intensificou o uso dos recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação, gerando um processo de transformação nas relações de trabalho e no processo de ensino e aprendizagem. Segundo a UNESCO (2020) a crise causada pela Covid-19 resultou no encerramento das aulas em escolas e universidades, afetando mais de 90% dos estudantes do Mundo. Segundo Pereira et al., (2020, p. 1173) a urgência de reformular o futuro do ser humano e as relações da sociedade com a natureza tornou-se ainda mais evidente desde a pandemia Covid-19.

A evolução das tecnologias de informação e comunicação no século XXI transpassaram com o paradigma newtoniano - cartesiano que possuía referenciais objetivos e racionais e que imbricam a ciência e a educação por séculos. Portanto, uma nova visão de homem, sociedade e de mundo são imprescindíveis para as exigências do paradigma da complexidade na atualidade (TORRES et al., 2015, p.444).

Considerando que a ciência não apenas descreve, mas possui a capacidade de prever, tanto o passado como o futuro, Skinner (1967) afirma que, por meio da ciência é possível que as ações e consequências futuras possam ser alteradas e controladas. Nesse sentido, em seu bom uso, a mesma se torna uma preciosa ferramenta para a construção de um meio de vida mais saudável e sustentável, se aplicada de forma prática e atuante na sociedade.

Contudo, para que se promova uma sociedade cada vez mais saudável e sustentável, torna-se necessário que haja a conscientização acerca da importância da ciência para o modo de vida humano. De acordo com Camillo et. al (2021), tendo em

⁶ RRI (*Responsible Research and Innovation*) que em português significa Pesquisa e Inovação Responsáveis.

vista a situação e os impactos da pandemia Covid-19, é a partir do incentivo ao estudo dos menores que se garantirá uma população com condições e qualidades de vida significativas. Dessa maneira, a psicologia e a educação devem se unir em prol da promoção de melhores condições de vida, desenvolvimento da sociedade, e crescimento global.

De acordo com a OMS, a qualidade de vida se define como a percepção do indivíduo em relação a sua posição de vida, considerando o contexto da cultura, sistemas de valores vividos, seus objetivos, expectativas, padrões de vida e preocupações. É clara a visão integrativa que relaciona a melhor condição de vida ao bom andamento da psicologia e da educação, pois, enquanto ciências, podem ser vistas como instrumentos capazes de potencializar o máximo de cada indivíduo que se dispõem a refletir sobre seu impacto, a partir das necessidades globais.

A questão norteadora desta pesquisa abrange: Como a educação ambiental pode ser aplicada, por meio de uma proposta de RRI, numa perspectiva de REA, na cultura escolar atual? A união de recursos abertos possibilita a Pesquisa e Inovação Responsáveis, outorgando aos educadores e estudantes novas oportunidades de ensinar e aprender de forma colaborativa e cooperativa, o que possibilita também maior qualidade nas aprendizagens para a vida, desenvolvendo um olhar efetivo para a ciência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente reflexão resulta de um processo de pesquisa de abordagem descritiva e qualitativa, desenvolvida por meio de buscas de artigos científicos publicados em revistas especializadas.

A coleta dos artigos iniciou-se no mês de agosto de 2020 e foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: artigos acadêmicos publicados entre 2015 a 2021, foram excluídos artigos inferiores a 2015.

Realizou-se um levantamento nos bancos de dados Scielo, Capes, Google Acadêmico e Pubmed. com os descritores entre aspas (“”), incluindo termos em inglês e em português, tais como: “RRI e educação ambiental”, “Recursos Educacionais

abertos e educação ambiental”, “Educação em tempos de pandemia”, “Educação e sustentabilidade”, “*Responsible Research and Innovation*”, “*environmental education*”, “Ciência e sociedade”, “Impactos ambientais”, “Sustentabilidade e pesquisa responsável e inovação”. Também foram consultadas legislações vigentes, livros e documentos da União Europeia. Desenvolveu-se recursos educacionais abertos que foram inseridos em um projeto maior, o projeto Connect, que envolve universidades nacionais e internacionais (<https://www.connect-science.net/>).

Os constantes avanços tecnológicos na sociedade trazidos pelo contexto atual da cibercultura e o conceito onlife oferecem novas formas diferenciadas de acesso ao conhecimento e redefinem os papéis dos atores educativos nos ambientes inter e extraescolares (SANTOS, 2018).

Em relação ao conceito onlife na perspectiva da educação digital é fundamental pensar na sociedade hiperconectada que permeia as pessoas e seu cotidiano, exigindo posturas cada vez mais complexas para a utilização de diferentes tecnologias, da participação em redes, no cuidado com a saúde, nas relações de trabalho e sociais.

No mundo onlife existe uma interconexão, entre o biológico, o físico e o virtual, proporcionando momentos de aprendizagem entre os atores humanos e não humanos como citam os pesquisadores SCHLEMMER & MOREIRA (2020, p.105),

Nesse contexto, as propriedades de diferentes entidades biológicas e físicas, pelo processo de digitalização, são transformadas, alterando, portanto, a sua natureza de átomos para bit. Dessa forma, tudo passa a ser informação que pode ser armazenada, manipulada, remixada e, pelas redes digitais de comunicação, transformadas, provocando a transfiguração do mundo que habitamos. Assim, nos tornamos infovíduos, que habitam infomundo, ambos resultantes de processos de hibridização.

As diferentes tecnologias digitais em rede, propiciam novas oportunidades para o desenvolvimento de redesenhos educacionais que se pautem em novas modalidades que não mais se restringem ao presencial e a distância, mas que vão muito além, oportunizando momentos de imersão e experimentação constantes, com

tecnologias de Experiências de Realidade Virtual (ERV) e de Experiências de Virtualidade Real (EVR) e, a combinação das mesmas.

Ao idealizarmos uma educação diferenciada, na qual as tecnologias não sejam, só mais um adereço, mas se constituam como parte integrante do ecossistema de aprendizagem, surgem também demandas de uma construção para a transformação digital.

Entende-se que as competências digitais, que são as capacidades de utilizar as Tecnologias da Informação e comunicação – TIC de maneira crítica e eficaz, permitem que os professores produzam REA (Recursos Educacionais Abertos) como autores e coautores, melhorando a atuação docente e a aprendizagem dos estudantes (MAZZARDO; NOBRE; MALLMANN, 2019).

Percebe-se que a pandemia do Covid - 19, tem impulsionado a utilização de REA, “Os recursos educacionais abertos, são aqueles que se situam no domínio público ou registrados sob licença aberta que permita acesso, uso, adaptação e distribuição gratuita por terceiros” (BRASIL, 2018), pela necessidade de abranger os espaços de aprendizagem além dos muros da escola.

Propostas inovadoras como a RRI, a utilização de Reas, o desenvolvimento para um pensamento crítico, criativo e científico, corroboram para esta transformação cultural vigente.

A RRI (*Responsible Research and Innovation*) em português significa Pesquisa e Inovação Responsáveis, trata-se de uma abordagem coletiva e inclusiva de investigação conjunta, criada pela Comissão Europeia em 2011, na qual a sociedade participa permitindo o envolvimento daqueles que a realizam para obter um conhecimento relevante sobre as consequências dos resultados de suas ações, consequentemente desenvolvendo uma cidadania responsável.

A ciência, tecnologia e inovação são fundamentais para o avanço da sociedade, pois permitem, o objetivo da RRI que se resume na ideia de melhorar o envolvimento público na formação da inovação em relação às tecnologias que gerem benefício ambiental ao mesmo tempo que estimulam o ritmo da inovação (STEVIANNA DE SAILLE, 2015).

Percebe-se que o investimento científico impacta diretamente no modo de agir e pensar do ser humano, gerando consequências significativas para a qualidade de vida do indivíduo. Conforme os estudos de Bôlla e Milioli (2019), o meio ambiente equilibrado promove mais qualidade de vida ao cidadão. Os autores se apropriam dos estudos das psicologias sociais e ambientais, como fontes de conhecimento importantes para a promoção de maior qualidade de vida para todos, principalmente os que se encontram em situações de vulnerabilidade e impactos ambientais no Brasil.

Em detrimento ao papel exercido pela educação, percebe-se que a tecnologia e a era digital contribuem significativamente para o surgimento de novos recursos direcionados para a promoção da ciência conectada pelo mundo e a cada geração.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Para esta reflexão é relevante destacar que o aprofundamento teórico seguiu critérios para a revisão de literatura e foram consultados artigos nacionais e internacionais.

A pesquisa teórica teve como objetivo maximizar a chance de encontrar arquivos relevantes a temas tão atuais e que pudessem apoiar a divulgação dos mesmos. Após esse estudo de revisão de literatura, com base no estado da arte, confeccionou-se materiais no formato de recursos educacionais abertos como: infográfico, powerpoint e conteúdo de áudio – visual incluindo entrevista sobre RRI e suas dimensões.

As imagens do material foram retiradas do site (<<https://pixabay.com/pt/>>), assegurando a licença livre e podendo ser usados e distribuídos por qualquer pessoa para produção de materiais designados para uso no ensino. Confeccionou-se também um canal de podcast intitulado eMi-educa com criação de logo e identidade audiovisual.

A seguir apresenta-se o levantamento do referencial teórico em forma de tabela.

Quadro 1 – relação de autores e títulos consultados na Revisão de Literatura

Autores	Títulos	Temas	Ano
SANTOS, K. E. E.	A Educação híbrida no processo de ensino-aprendizagem: uma proposta norteadora	REA	2018
OKADA, A.; ALMEIDA, M.; BIANCONCINI, E.	Pesquisa e Inovação Responsáveis na Educação	RRI	2018
MAZZARDO, M. D., NOBRE, A., & MALLMANN, E. M	Competências Digitais dos Professores para Produção de Recursos	REA	2019
TORRES, P. L., BEHRENS, M. A., & MATOS, E. M	Prática pedagógica numa visão complexa na educação presencial e a distância	REA	2015
JOLY, C. A.; QUEIROZ, H. L. DE	Pandemia, biodiversidade, mudanças globais e bem-estar humano		2020
THOMAS, M. B	Epidemics on the move: Climate change and infectious disease.		2020
PEREIRA, D. et al.,	Developing multiscale and integrative nature-peopple scenarios using the Nature Futures Framework		2020

Fonte: Elaborada pelas autoras (2021)

Foram consultados 56 artigos científicos relacionados à RRI, educação ambiental, recursos educacionais abertos e temas relacionados às questões ambientais para revisão de literatura para elaboração do estado da arte sobre o “fazer ciência”.

Realizou-se fichamentos acerca dos artigos mais atualizados e pertinentes ao tema da pesquisa, o que possibilitou o desenvolvimento do recurso para a inserção da RRI, em uma proposta aberta, que valoriza a necessidade de se educar para o cuidado do meio ambiente.

Dentre os materiais produzidos como REA constam um infográfico sobre a importância do RRI e 3 materiais intitulados: “Homem, meio – ambiente e sociedade”, “Vacinas e resíduos”. O Material está presente no link a seguir:

<https://drive.google.com/drive/folders/1oNA58QsXzJYYtG_2sdizhRfvC4O3ERiQ?usp=sharing>.

O levantamento do estado da arte e pesquisas atuais permitiram que todo o material possuísse conteúdo contextualizado sobre problemas reais da atual conjuntura do mundo e do Brasil.

A abordagem da RRI, sustenta esta pesquisa com o suporte das tecnologias e dos REAs, seguindo as demandas atuais para a educação, Por entender-se que conciliar valores e prioridades para um mundo mais inclusivo e sustentável, de acordo com as crescentes demandas da sociedade é essencial para se fazer e exercer a ciência cidadã, que transforma a forma como a sociedade se relaciona com a natureza.

A seguir, consta um infográfico sobre a importância da abordagem RRI para uma formação cidadã.

Figura 1 – Infográfico sobre a importância da RRI



Fonte: Sato (2021)

A RRI garante que o processo de desenvolvimento científico e avanço tecnológico estejam direcionados para a sociedade, com a participação dos atores (comunidade educacional, gestores políticos, profissionais empreendedores, cientistas e cidadãos) o que garante a ciência para e com a sociedade.

A ética, o engajamento público com a participação de todos os atores, igualdade de gênero, acesso aberto, a educação científica são dimensões que precisam ser levadas em consideração no processo de pesquisa e inovação.

Além do exposto, ressalta-se que o estudo proposto visou promover o engajamento junto aos conhecimentos da psicologia para com a realidade educacional de forma sustentável. Oferecendo a busca pelo científico e o maior bem-estar, tanto para a sociedade atual, como futura. Nesse sentido, foi realizado um breve levantamento acerca do tema: promoção da qualidade de vida – na óptica da Psicologia – e levantamentos acerca da Educação Digital Onlife.

ANÁLISE DOS DADOS

Percebe-se que a ciência cidadã sustentável exerce um impacto direto para a qualidade de vida e desenvolvimento do ser humano, sendo o mesmo considerado pela psicologia e medicina, como um ser biopsicossocial. Assim, o indivíduo passou a ser visto, por meio de seus potenciais distintos – biológico, psicológico e social – mas que constantemente se integram totalmente (HERNANDES e OLIVEIRA, 2021).

De acordo com Scliar (2007, p. 29) os diferentes conceitos de saúde e de doenças devem ser estudados a partir de “sua evolução histórica e em seu relacionamento com o contexto cultural, social, político e econômico, evidenciando a evolução das ideias nessa área da experiência humana”.

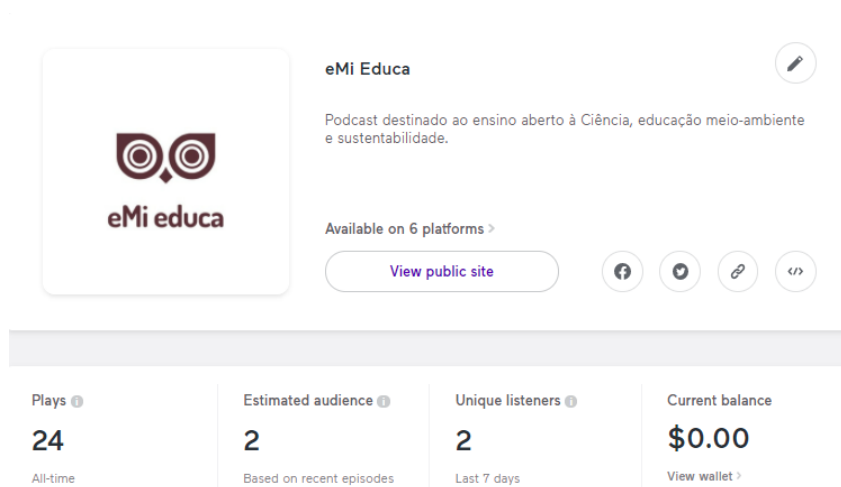
Diante do exposto, percebe-se que a ciência deve estar voltada constantemente para a melhora do modo de vida mais saudável e sustentável. Contudo, as iniciativas científicas perante tais necessidades e problemas globais precisam ser incentivadas por todos e incluídas de forma efetiva na Educação, considerando também, os impactos da saúde, política e economia de cada sociedade.

Considerando o cenário atual de mudança na ciência, observa-se que a era digital e as necessidades globais estão cada vez mais entrelaçadas com os veículos de comunicação virtuais. A dimensão da propagação de conhecimento perpassa pela criação de tecnologias que possam alcançar um grande número de pessoas, sendo o podcast, em destes exemplos.

Tendo como modelo, vemos que o podcast eMi educa possui 3 episódios referentes aos temas dos materiais de REA produzidos mais uma entrevista sobre RRI com uma professora doutora em educação digital. Disponível em:

(https://open.spotify.com/episode/0ri4OteuNEiG2TqK8rucwH?si=PUfqDHZVQ7KIHm99vdqu0g&dl_branch=1)

Figura 2 – Podcast eMi educa disponível em 6 plataformas



Fonte: Sato (2021)

Os episódios alcançaram tanto um público nacional quanto internacional, de diferentes culturas, idiomas e distintas regiões. De acordo com o rastreador de localização geográfica, dentre os ouvintes conclui-se que 83% são brasileiros, 8 % são dos Estados Unidos e 8 % são do Chile.

O uso da mídia podcast como recurso de aprendizagem é uma ferramenta que possibilita acesso à educação em todo o mundo de modo a estimular autonomia na construção do conhecimento.

Conforme os estudos de Marasca et. al (2020), a situação pandêmica vivida trouxe em pauta, cada vez mais, a importância da tecnologia para a capacitação dos profissionais da atualidade. Os autores relatam que o uso das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) ampliam inúmeras possibilidades de atuação profissional, auxiliando no desenvolvimento de estratégias no enfrentamento de obstáculos em sua prática.

Os mesmos afirmam que por meio da construção de plataformas para cursos, materiais de apoio e aulas a distância, o psicólogo em sua prática obteve uma melhor qualidade de trabalho. Todavia, percebe-se que “no Brasil, a utilização das TIC nas distintas áreas da psicologia é incipiente quando comparada ao contexto internacional” (MARASCA et. al, 2020 p.3). Assim, a globalização do ensino, proposto por meio do método RRI, se configura como essencial para uma sociedade mais preparada e com maior qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de materiais desenvolvidos nos princípios de RRI e em formato de REA tornam-se recursos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, principalmente neste contexto da educação que busca maior inserção das tecnologias no dia a dia escolar. Estas estratégias podem influenciar o processo de redesenho da educação, apoiando a mudança de paradigma educacional, com a valorização da colaboração, da cooperação, do trabalho em equipe e na resolução de problemas reais.

Os estudos relacionados a RRI, o uso de REAS e a ampliação da educação ambiental, tendem a crescer a cada ano, pois tornam-se questões relevantes para apoiar a agenda 2030. A inserção das tecnologias no dia a dia das escolas, de forma tão brutal, por conta da pandemia, abriu também um espaço valioso para que estas não deixem mais de fazer parte de propostas educacionais e recursos abertos,

propostas como a RRI, tendem a ser inseridas de forma mais constante, pois podem motivar os estudantes ao oferecer novas oportunidades de aprendizagem.

As inovações que este momento da educação digital oferece podem transformar realidades educacionais nos diferentes níveis, por ampliar o engajamento multidisciplinar e principalmente oportunizar a formação de pesquisadores. Os recursos transmídia oferecem espaços participativos, colaborativos, que valorizam a ética, a autonomia, o fazer junto e principalmente a inclusão digital, uma das competências fundamentais para este século.

Além disso, de acordo com os estudos realizados, percebe-se que as contribuições da psicologia para o desenvolvimento da educação sustentável e qualidade de vida, considerando principalmente os impactos psicológicos da pandemia, surgem como áreas novas de estudo. Assim, prossegue-se o pensamento acerca da importância da contribuição da psicologia para o incentivo do estado de bem-estar e sustentabilidade do ser humano.

REFERÊNCIAS

BÔLLA, K. D. S.; MILIOLI, G. A. Questão Ambiental no CRAS: Promoção de Qualidade de Vida e Sustentabilidade O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). **Psicologia: Ciência e Profissão [online]**. 2019, v. 39. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Resolução nº 2, 15 de junho de 2012. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação ambiental. MEC/CNE, Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 451, 16 de Maio de 2018. Define critérios e procedimentos para a produção, recepção, avaliação e distribuição de recursos educacionais abertos. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/14729210/do1-2018-05-17-ortaria-n-451-de-16-de-maio-de-2018-14729206 . Acesso em: 5 de fev. de 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2/2017: Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/resolucao_cne_cp222dedezembrode2017.pdf - AMBIENTE & EDUCAÇÃO ISSN - 1413-8638 E-ISSN - 2238-5533 v. 23, n.2, p. 74-89, 2018 88 content/uploads/2018/04/resolucao_cne_cp222dedezembrode2017.pdf. Acesso em: 22 de fev. de 2021.

BRASIL. Portaria Nº 343, de 17 de março 2020: Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3017/portaria-mec-n-343> . Acesso em: 22 de fev. de 2021.

CAMILLO, E. da S.; SALA, F.; LIMA, L. M. A.; JESUS, M. F. de; COSTA, S. G. G.; CASTRO FILHO, C. M. de. Tendências em educação qualidade para políticas públicas relacionadas aos livros e í promoção da leitura. **Palavra Clave (La Plata)**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. e126, 2021. DOI: 10.24215/18539912e126. Disponível em: <https://www.palabraclave.fahce.unlp.edu.ar/article/view/PCe126> . Acesso em: 15 fev. 2022.

HERNANDES, Rafael; OLIVEIRA, Márcia Cristina Polachinni de. Arte-educação e o desenvolvimento biopsicossocial de adolescentes. **Brazilian Journal Of Development**, Curitiba, v. 7, n. 6, p. 62444-62457, 24 jun. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Probook%20HP/Downloads/31838-81444-1-PB.pdf> . Acesso em: 16 fev. 2022.

JOLY, C. A.; QUEIROZ, H. L. DE. Pandemia, biodiversidade, mudanças globais e bem-estar humano. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 67–82, dez. 2020.

MARASCA, Aline Riboli et al. Avaliação psicológica online: considerações a partir da pandemia do novo coronavírus (COVID-19) para a prática e o ensino no contexto a distância. *Estudos de Psicologia (Campinas)* [online]. 2020, v. 37. Acesso em 3 mar 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200085> . Epub 05 Jun 2020. ISSN 1982-0275. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200085>.

MAZZARDO, M. D.; NOBRE, A.; MALLMANN, E. M. Competências Digitais dos Professores para Produção de Recursos. **RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning**, v. 2, n. 1, p. 62–78, 2019.

MEC. CONSED. UNDIME. **Base Nacional Comum Curricular**, segunda versão revista. 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc2versao.revista.pdf> . Acesso em 20 dez. 2020.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

OKADA, Alexandra; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Pesquisa e Inovação Responsáveis na Educação. **Revista e-curriculum**, PUC-SP, v.16, n.2, p. 243, 2018.

PEREIRA, L.; DAVIES, K.; BELDER, E. *Developing multiscale and integrative nature-people scenarios using the Nature Futures Framework*. **People and Nature**, v. 2, n, 4, p. 1172-1195, 2020.

SANTOS, Katia Ethienne E. **A Educação híbrida no processo de ensino-aprendizagem: uma proposta norteadora**. Tese de doutorado - PUCPR,

2018. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/index.php?_ga=2.135127281.1528037905.1589199624559601372.1580476749 Acesso em: maio, 2020.

JOLY, C. A.; QUEIROZ, H. L. DE. Pandemia, biodiversidade, mudanças globais e bem-estar humano. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 67–82, dez. 2020.

MAZZARDO, M. D.; NOBRE, A.; MALLMANN, E. M. Competências Digitais dos Professores para Produção de Recursos. **RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning**, v. 2, n. 1, p. 62–78, 2019.

SCHLEMMER, E., & MOREIRA, J. A. M. (2020). Ampliando Conceitos para o Paradigma de Educação Digital OnLIFE . *Interacções*, 16(55), 103–122. <https://doi.org/10.25755/int.21039>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21039> Acesso: fev. 2022.

SCLIAR, M. *Physys: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 17(1):29-41, 2007. On line. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v17n1/v17n1a03.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SKINNER, B. F. (1967). *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov, & R. Azzi, Trads.). Acesso em: 16 fev. 2022.

THOMAS, M. B. Epidemics on the move: Climate change and infectious disease. **PLoS Biology**, v. 18, n. 11, 2020.

TORRES, P. L.; BEHRENS, M. A.; MATOS, E. M. Prática pedagógica numa visão complexa na educação presencial e a distância: os ‘REAS’ como recurso para pesquisar, ensinar e aprender. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 613, p. 443, 2015.

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da UNESCO apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. 2020. Disponível em <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das> . Acesso em 20 de jun. de 2021.



Capítulo 10

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO
SÉCULO XIX: CONTRIBUIÇÕES DA
ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA NO
PROCESSO INVESTIGATIVO SOBRE
A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO BRASIL**

*Geovilda Soares de Oliveira Melo
José Mateus do Nascimento*

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SÉCULO XIX: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA NO PROCESSO INVESTIGATIVO SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

Geovilda Soares de Oliveira Melo

Mestranda do curso de Educação Profissional do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional – PPGEP do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN/ Natal Central. E-mail: geovildamelo@gmail.com.br

José Mateus do Nascimento

Doutor em Educação e professor permanente do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional – PPGEP do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN/ Natal Central. E-mail: mateus.nascimento@ifrn.edu.br

RESUMO

Este texto apresenta reflexões sobre as contribuições da Análise Textual Discursiva (ATD) no processo investigativo do grupo de pesquisa sobre o tema Educação e Trabalho no Século XIX: arquivos, fontes e historiografia da aprendizagem de ofícios e formação de artífices do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN – Campos Natal Central). O projeto de pesquisa com abordagem qualitativa utilizou a metodologia da ATD como ferramenta de análise e o método exploratório. Para este fim, a pesquisa foi realizada a partir da visita no repositório digital da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin com destaque aos documentos selecionados e inventariados: Indicador Socioeconômico de São Paulo (1878) e as Cartas do Professor da Roça (1864) que serviram como base de discussão, pautadas nas leituras de Moraes, (1999, 2003, 2006), Gadotti (2011), Manfredi (2016), Moacyr (1936), Cunha (2005), Foucault (1969). Evidenciamos que a educação profissional ou instrução pública perpassava por jogos de interesses e poderes no qual estavam situados a elite brasileira no século XIX, esses grupos realizaram um monopólio no sistema educacional da época o que corroborou com a desvalorização e a precarização do ensino e do trabalho docente. A pesquisa nos permitiu entender por meio de uma perspectiva subjetiva e qualitativa assumir um olhar fenomenológico próprio, em relação aos objetos investigados.

Palavras-chave: Instrução Pública. Profissão Professor. Ensino Século XIX.

ABSTRACT

This text presents about the contributions of Discursive Textual Analysis (DTA) in the investigative process of the research group on the theme Education and Work in the 19th Century: archives, sources and historiography of the learning of crafts and the

formation of devices of the Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN – Campos Natal Central). The research project with a qualitative approach used the DTA methodology as an analysis tool and the exploratory method. For this purpose, the research was carried out from the visit to the digital repository of the Brasiliana Guita and José Mindlin Library, highlighting the selected and inventoried documents: Indicador Socioeconômico de São Paulo (1878) and the Cartas do Professor da Roça (1864) that served as a basis for discussion, based on the readings of Moraes (1999, 2003, 2006), Gadotti (2011), Manfredi (2016), Moacyr (1936), Cunha (2005), Foucault (1969). We showed that professional education or public instruction permeated by games of interests and powers in which the Brazilian elite were located in the 19th century, these groups held a monopoly in the educational system of the time, which corroborated the devaluation and precariousness of teaching and work. teacher. The research allowed us to understand, through a subjective and qualitative perspective, to assume a phenomenological look of its own, in relation to the investigated objects.

Keywords: Public Instruction. Teacher Profession. Teaching 19th century.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta reflexões que versam sobre as contribuições da Análise Textual Discursiva (ATD) no processo investigativo do grupo de pesquisa sobre a “Educação e Trabalho no Século XIX: arquivos, fontes e historiografia da aprendizagem de ofícios e formação de artífices”, contemplado no Edital nº. 06/2020, promulgado pela Pró-reitora de Pesquisa e Inovação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em parceria com fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a partir de uma revisão bibliográfica e de análise documental na Linha de Pesquisa História, Memória e Historiografia da Educação Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN), durante o período de 11/08/2020 a 30/11/2021.

O grupo de pesquisa foi coordenado e orientado pelo professor Dr. José Mateus do Nascimento, constituído e integrado por seus orientandos em níveis de mestrado e doutorado do curso de pós graduação em Educação Profissional, além de alunos da graduação dos cursos de licenciatura e espanhol do IFRN, Natal Central – CNAT e de um bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), do Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED), que cresceram juntos no desenvolvimento de análise documental e na produção de conhecimento.

A pesquisa se desenvolveu no contexto da pandemia da Sars-CoV-2 (Covid-19), no plano da produção da História da Educação Profissional Brasileira, com o objetivo de analisar fontes historiográficas sobre a instrução pública do Brasil no século XIX. Além de apontar e discutir sobre a instrução, o ensino e a formação de professores em solo nacional, que apresentaram, significativamente, uma gama de questões pertinentes para entender o processo educacional que ao nosso ver merece ser reinterpretada em virtude de fatos pouco esclarecidos.

A estrutura do ensino remoto emergencial para a construção do conhecimento durante o momento pandêmico vivido, exigiu práticas envolvendo a disposição da tecnologia. No entanto, os encontros e procedimentos encaminhados como: aulas expositivas dialogadas, discussões e debates síncronos, estudos de texto, leitura dirigida e socializações, foram adaptados aos objetivos de ensino e aprendizagem por meio das plataformas virtuais Google Meet e Google Sala de Aula.

O procedimento metodológico versou a pesquisa qualitativa sob a Análise Textual Discursiva (ATD), identificado pelo argumento de MORAES (2006, p. 117) de que “a análise textual discursiva cria espaços de reconstrução, envolvendo-se nisto diversificados elementos, especialmente a compreensão da produção de significados sobre os fenômenos investigados e a transformação do pesquisador”. Para este fim, traremos em destaque o procedimento e as contribuições da análise textual discursiva em dois documentos inventariados e identificados como importantes para compreensão do tema em questão: o Indicador Econômico de São Paulo – 1878 e as Cartas do Professor da Roça – 1864. Os documentos foram selecionados da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin (BBM), ambos serviram como base de discussão sobre a Educação Profissional no Século XIX.

Neste contexto, ATD visou a estruturação metodológica num processo analítico que segundo o autor permite descrever o processo investigativo de uma pesquisa de forma mais ampla, se consistindo em um método exploratório, subsidiado pela interação com artigos e livros na condição de fontes físicas e digitais, pois segundo Gil (2008, p. 50), “a pesquisa bibliográfica também é indispensável para a pesquisa nos estudos históricos”. Partindo deste pressuposto, a produção bibliográfica ou revisão de literatura contempla a análise de conjunto de publicações, nos suportes físicos e digitais, que trataram sobre o tema em pauta.

Com o objetivo de compreender o contexto educacional do século XIX, foram analisados leis, decretos, documentos e registros que desvelassem a instrução pública sobre o processo da Educação Profissional no referido século, na tentativa de encontrar indícios sobre a instrução pública no Brasil. Neste sentido, as contribuições descritas da ATD neste estudo abordarão o processo investigativo realizado sobre os arquivos digitais da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin – BBM, aberta ao público a partir do ano de 2013.



PERCURSO INVESTIGATIVO: ETAPAS DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)

Durante o processo investigativo foi utilizado o método exploratório em seis etapas para a busca de informações sobre a instrução pública com estudo bibliográfico sobre o eixo “Educação e Trabalho no Século XIX: arquivos, fontes e historiografia da aprendizagem de ofícios e formação de artífices”.

Inicialmente ocorreu, a visitação (online) aos arquivos nos repositórios digitais pré-estabelecidos para a pesquisa delimitando um campo de trabalho e distribuídos por duplas aos integrantes do grupo de pesquisa, analisados por meio de uma abordagem qualitativa com predominância de tratamento dos dados através da interpretação histórica. Na segunda etapa, ocorreram as etapas de identificação e seleção de fontes históricas sobre a instrução pública no Brasil para o desenvolvimento da Análise Textual Discursiva (ATD).

Na terceira etapa, se desenvolveu o processo da análise textual discursiva com a elaboração de um inventário com os documentos selecionados, como mostra a tabela abaixo:

TABELA 1: Dois dos principais documentos inventariados

BIBLIOTECA BRASILIANA GUITA E JOSÉ MINDLIN (BBM)		
OBRA	DADOS DA OBRA	DESCRIÇÃO DA OBRA
	<p>Autor: Marques, <u>Abílio A. S. (Abílio Aurélio da Silva)</u>, 1851-1891.</p> <p>Título: Indicador de São Paulo, administrativo, judicial, industrial, profissional e comercial para o ano de 1878.</p> <p>Edição: Edição fac-similar.</p> <p>Local de Publicação: São Paulo.</p> <p>Editor: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Divisão de Arquivo do Estado de São Paulo.</p> <p>Data do documento: 1983 Tipo: Livro Assunto: História do Brasil.</p> <p>Tipo: Relatório.</p>	<p>O presente documento apesar de ser intitulado como Indicador de São Paulo, ele não apresenta apenas dados econômicos, mas também, curtos relatos de como a educação e formação ocorriam no Estado de São Paulo no período de 1878. Os relatos são diversificados, descrevem um pouco sobre o ensino básico, ensino superior e a profissionalização de alguns segmentos da população, trata também de como algumas instituições religiosas ou ligadas a igreja funcionavam em relação a capacitação da população.</p>
	<p>Autor: Frazão, Manuel José Pereira</p> <p>Título: Cartas do professor da roça: artigos relativos à <u>instrução pública da côrte</u>, publicadas no Constitucional de março e abril de 1863.</p> <p>Editor: [Rio de Janeiro]: <u>Typographia - Paula Brito</u>.</p> <p>Data do documento: 1864</p> <p>Suporte Físico: 44 p.</p> <p>Tipo: LIVRO</p>	<p>A obra é uma coletânea de artigos publicados sobre a instrução pública da corte. Na obra, o autor se utiliza de um pseudônimo para fazer críticas sobre o currículo, ao processo do exame de admissão denunciando a falta de publicidade dos resultados para o acesso à educação da época, bem como a intervenção política e elitista ao processo educacional, a desvalorização docente, após o constitucional de março e abril de 1863.</p>

Fonte: Arquivos digitais da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin – BBM

O quadro acima identifica que as obras apresentam indícios sobre a historiografia da Educação Profissional do século XIX. São documentos diferentes, que cada um à sua maneira contribuiu para análise do objeto em estudo.

Na quarta etapa, foi proposto a categorização com elaboração de quadro analítico das fontes; na penúltima etapa foi construído um quadro sinótico com a análise descritiva e interpretativa dos documentos. Para a sistematização dos resultados da pesquisa, na última etapa, foram propostos e acordado com as duplas a elaboração de artigos acadêmicos para publicação em periódicos e/ou eventos científicos.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram preestabelecidos alguns repositórios digitais, que durante o processo investigativo apresentaram os seguintes quantitativos de documentos que foram inventariados, tais como: Biblioteca Nacional (23 documentos), Arquivo Nacional Torre do Tombo (15 documentos), Domínio Público (15 documentos), Biblioteca da Câmara dos Deputados (7 documentos),

Biblioteca Brasileira e José Mindlin (4 documentos), Biblioteca do Senado (4 documentos).

Entre os repositórios visitados por duplas de pesquisadores, nosso estudo se desenvolveu com a visitação (online) aos arquivos digitais da Biblioteca Brasileira Guita⁷, citado anteriormente. Este repositório é um órgão da Pró-Reitora de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo (USP), foi criada em janeiro de 2005 para abrigar e integrar a coleção brasileira reunida ao longo de mais de oitenta anos pelo bibliófilo José Mindlin e sua esposa Guita. De acordo com a biblioteca são significativas as coleções de livros de literatura brasileira, história do Brasil e relatos de viajantes, publicações que cobrem o período histórico entre o século XVI ao início do século XX.

Historicamente, o nosso país tem demonstrado no contexto educacional passos e direção de privilegiar as elites condutoras com o trabalho intelectual, ficando o trabalho manual para as camadas populares, econômica e socialmente, menos favorecida, como aponta Cunha (2005, p. 2):

Embora saibamos que houve trabalho livre desde o início da colonização, assim como a escravatura persistiu de fato, ainda que não de direito, depois de 1888, cumpre destacar que a sanção jurídico-política operou como um importante elemento de reforço das representações sociais que depreciavam o trabalho manual. Considerada coisa própria de escravo, a atividade artesanal e a manufatureira acabavam abandonadas pelos trabalhadores brancos e livres, de modo que elas iam inexoravelmente para as mãos dos africanos e seus descendentes.

Partindo desse pressuposto, essa dualidade histórica intensifica a dicotomia da educação profissional na historiografia do ensino brasileiro, principalmente, nas relações de trabalho e educação que permeia o processo de profissionalização no Brasil. A esse respeito Manfredi (2002, p. 71) reforça essa dualidade existente “entre a educação intelectual, destinada à classe dominante, ou seja, à elite, e a educação para o trabalho, destinada à classe trabalhadora e oprimida”.

Neste sentido, foram observadas as representações que o trabalho e educação possuía desde o período colonial no Brasil, especificamente no século XIX. Portanto a Análise Textual Discursiva (ATD), foi utilizada como ferramenta analítica, na

⁷ Informações retiradas do site: <https://www.bbm.usp.br/pt-br/projetos-digitais-da-bbm/bbm-digital/>

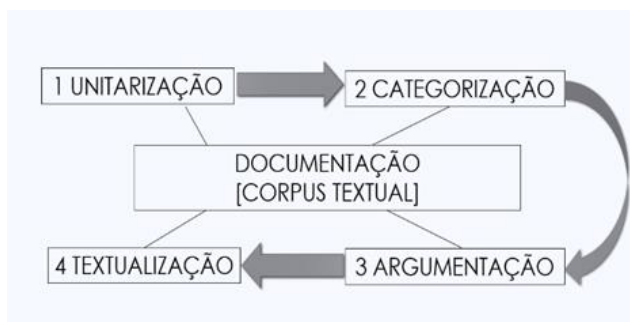
tentativa de compreender essas relações históricas por meio das informações e registros obtidos durante a pesquisa.

CONTRIBUIÇÕES DA ATD NA HISTORIOGRAFIA DO PROCESSO INVESTIGATIVO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SÉCULO XIX

No que se refere as contribuições da ATD para o desenvolvimento da pesquisa, passamos a estabelecer e compreender os critérios e etapas que são exigidos para a execução e aplicação dessa metodologia. Assim, iremos destacar as fases que compõe a ATD.

De acordo com Moraes (2003, p. 191) num ciclo de análise, a ATD é “constituída de três elementos – unitarização, categorização e comunicação – se apresenta como um movimento que possibilita a emergência de novas compreensões com base na auto-organização”. Em cada uma dessas três fases existem subfases menores que são imprescindíveis para a aplicação no processo investigativo. Para este fim, o grupo de pesquisa seguiu a seguinte sequência explicitada na Figura 1:

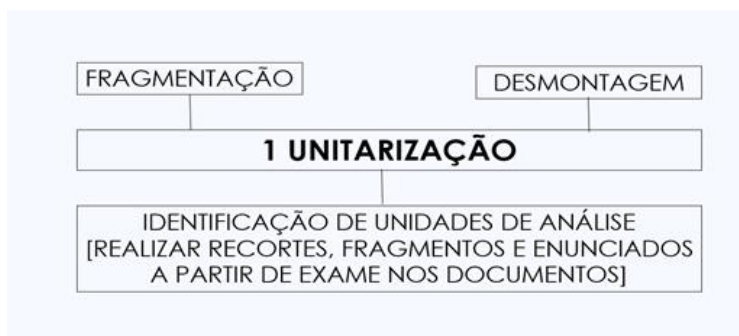
Figura 1: Sequência Metodológica



Fonte: Grupo de pesquisa EP Século XIX/ 2021 – Baseado em Moraes (2003).

A partir desta sequência, iremos trazer exemplos com a descrição deste processo com os documentos inventariados do repositório digital supracitado. Na primeira fase, ainda de acordo com o autor, a unitarização requer: Identificação, Fragmentação e Desmontagem de Unidades de Análise. Como seria isso na prática? De acordo com a fonte analisada o pesquisador deve passar pelo processo de impregnação que é um maior contato com seu corpus de estudo, fazendo recortes, fragmentos e enunciados a partir de exame nos documentos, ilustrado pelo mapa conceitual abaixo:

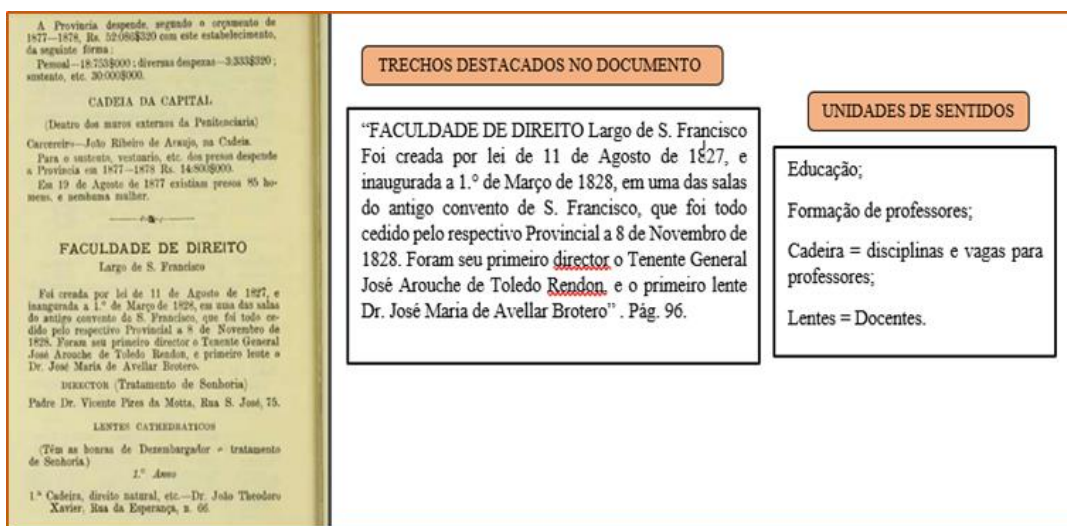
Figura 2: Processo de Análise – Unitarização



Fonte: Grupo de pesquisa EP Século XIX/ 2021 – Baseado em Moraes (2003).

Este sequencial fará com que haja uma percepção crítica e ampliada do documento, sendo retirados trechos e elaboradas unidades de sentido a partir das partes destacadas. Vejamos um exemplo na Imagem 1 a seguir:

Imagem 1: IMPREGNAR E UNITARIZAR



Fonte: Elaboração do grupo de pesquisa/ 2021 – Indicador de São Paulo para o ano de 1878.

A direta na imagem temos uma parte do documento Indicador de São Paulo, administrativo, judicial, industrial, profissional e comercial para o ano de 1878, que tem relação direta com o objeto de estudo e, a esquerda, um fragmento retirado do referido documento, cuja ênfase se deu em virtude da correlação com o objetivo proposto na pesquisa, se desenvolvendo assim, a desmontagem de unidades de análise, efetivando assim, sua unitarização. Foi a partir do investimento na comunicação dessa nova compreensão, que com a crítica e validação resultaram no texto interpretativo, se constituindo assim os argumentos para a textualização.

Moraes (2003, p. 191), enfatiza que esse processo “representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores”. Vejamos o fragmento, a seguir, do Indicador de São Paulo de 1878.

Imagem 2: UNITARIZAÇÃO/ TEXTUALIZAÇÃO

Instituto de D. Anna Rosa
(Sociedade protectora da Infância Desvalida)

Esta util instituição de iniciativa particular foi estabelecida em virtude de um avultado legado deixado pela finada D. Anna Rosa de Araújo, de quem foi testamenteiro o Barão de Souza Queiroz.

Foi inaugurado em 25 de Janeiro de 1875, e tem por fim dar educação aos meninos desvalidos, constante do seguinte: instrução primaria, principios elementares das sciencias que os habilitem para exercerem utilmente artes e officios, especialmente de agricultura.

Está situado em uma chacara na rua do Barão de Souza Queiroz. A casa foi consideravelmente augmentada ha pouco. Tem ella actualmente bons dormitorios e salas para officinas.

Os meninos aprendem alli os officios de marceneiro, alfaiate, pedreiro, carpinteiro, pintor, etc., etc. As obras ultimamente feitas no estabelecimento tem sido todas realisadas por elles. Ha tambem uma boa banda de musica. No edificio existem lavadeiras e uma padaria que fornece o pao para a casa.

Numero de alumnos frequentes 104.

TRECHOS DESTACADOS NO DOCUMENTO

INSTITUTO DE D. ANNA ROSA
(Sociedade protectora da Infância Desvalida)

Esta util instituição de iniciativa particular foi estabelecida em virtude de um avultado legado deixado pela finada l., Anna Rosa de Araújo, de quem foi testamenteiro o Barão de Souza Queiroz. Foi inaugurado em 25 de Janeiro de 1875, e tem por fim dar educação aos meninos desvalidos, constante do seguinte: instrução primaria, principios elementares das sciencias que os habilitem para exercerem utilmente artes e officios, especialmente de agricultura. Está situado em uma chacara na rua do Barão de Souza Queiroz. A casa foi consideravelmente augmentada ha pouco. Tem ella actualmente bons dormitorios e salas para officinas. Os meninos aprendem alli os officios de marceneiro, alfaiate, pedreiro, carpinteiro, pintor, etc., etc. As obras ultimamente feitas no estabelecimento têm sido todas realisadas por elles. Ha tambem uma boa banda de musica. No edificio existem lavadeiras e uma padaria que fornece o pao para a casa. Numero de alumnos frequentes 104, Pág. 172.

UNIDADES DE SENTIDOS

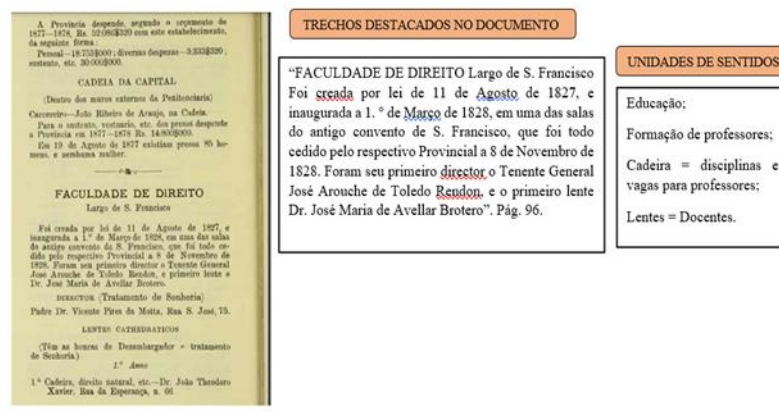
Ofício, formação, desvalidos, pobreza, marcenaria, padeiro, alfaiate, música, noções básicas de ciências, agricultura, educação profissional.

Fonte: Elaboração do grupo de pesquisa/ 2021 – Indicador de São Paulo para o ano de 1878.

O trecho em destaque sinaliza uma instituição de iniciativa particular, inaugurada em 25 de janeiro de 1875, e tem como finalidade oferecer uma educação voltado para meninos desvalidos, de acordo com o documento a instituição possuía bons dormitórios e salas para oficinas. Os meninos aprendem ali os ofícios de marceneiro, alfaiate, pedreiro, carpinteiro, pintor, dentre outros. Por isso, ressaltamos que foi no processo da unitarização que foram observadas, que as informações contidas no documento são bastante diversificadas, descrevendo um pouco do Ensino Primário, Ensino Superior e a profissionalização de alguns segmentos da população à época.

No mesmo documento também foram identificados diversos tipos de informações, dentre elas leis que marcaram a educação no Brasil. Observe o trecho a seguir:

Imagem 3: UNITARIZAÇÃO/ TEXTUALIZAÇÃO



Fonte: Elaboração do grupo de pesquisa/ 2021 – Indicador de São Paulo para o ano de 1878.

No mesmo recorte acima, apresenta a despesa e a quantidade de pessoas presas – 85 homens e nenhuma mulher e na sequência uma referência à Lei de 11 de agosto de 1827. Foi a referida Lei que colocamos em evidência para a criação das unidades de sentido, no contexto da historiografia da aprendizagem de ofícios e formação de artífices e da profissionalização do século XIX, na qual destacamos: educação, formação de professores, cadeira (disciplina e vagas para professores, lentes – docentes). Durante a análise documental, passamos a dialogar também com os artigos dessa Lei que trata de como algumas instituições religiosas ou ligadas a igreja funcionavam para a formação escolar da população. Voltada para o campo educacional, a Lei de Instrução de 1827 determina,

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Diante do exposto, se observa que a organização da escola imperial se manteve criando diversos mecanismos que vinculavam a religião católica com o império brasileiro, selando a união entre coroa e religião. Esse esforço em explicitar e interpretar se desenvolveu em um movimento prático que é caracteriza por Moraes (2003 [1999], p. 195) em três momentos distintos: “1. fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; 2. reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado o mais completo possível em si mesma; 3. atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida”.


Este processo foi resultando em compreensões profundas e ocorrendo um intenso envolvimento com as informações do corpus da análise, pois a análise textual qualitativa nos exigiu uma impregnação aprofundada com os elementos do processo analítico, que possibilitou uma leitura válida e pertinente dos documentos analisados.

ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: FUSÃO DO CONJUNTO DE UNIDADES DE ANÁLISE

Valendo-se de diferentes focos de análise dos textos inventariados e após o estabelecimento de relações entre os elementos unitários (aglutinação), foi elaborada a categorização, que segundo Moraes (2003), cada Categoria nasce da fusão de um conjunto de unidades de análise, marcadas por aspectos de semelhança.

O exemplo que trazemos a seguir é sobre o documento intitulado “Cartas do Professor da Roça” de autoria de Manoel José Ferreira Frazão, datado em 1864, que traz uma coletânea de artigos publicados sobre à instrução pública da corte após o constitucional de março e abril de 1863. Observe o quadro 1 seguinte:

Quadro 1: Quadro Sinótico – Análise categorial

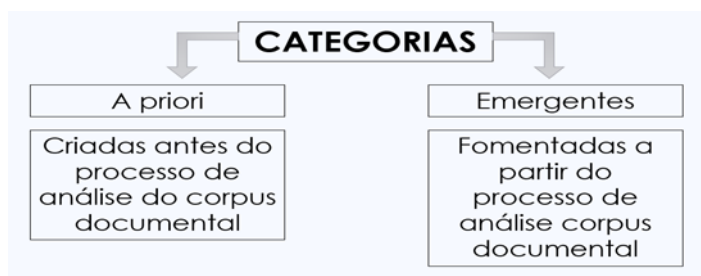
PROJETO DE PESQUISA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SÉCULO XIX							
QUADRO SINÓTICO - ANÁLISE CATEGORIAL DOS DOCUMENTOS							
Repositório(s): BIBLIOTECA BRASILIANA GUITA E JOSÉ MINDLIN							
Documento Categoria e Data	Contexto Político	Contexto Econômico	Contexto Social	Escravidão Abolição e Trabalho	Trabalho e Educação	Cultura e Identidade	[Categorias Emergentes]
Cartas/ 1864 CARTAS PROFESSOR DA ROÇA 	Progresso industrial século XIX (p.6)	Crise que abalou grande parte da sociedade; jornais anunciam os desastrosos resultados dos exames das instruções públicas. Dinheiro gasto sem proveito[...] (p.7)	Decadência da instrução Pública (p. 8).	Perguntei a um pai o que é professor de seu filho e ele vos responderá: "um criado de ensinar meninos". (p.37). Garantir ao professor o respeito e a consideração da sociedade (p. 39).	O magistério se erga até a altura tão sublime, missão pouca apreciada pela sociedade, por que vê a nenhuma importância a que lhe dá. (p.5)	Instrução pública é uma roda de loteria[...] cujas decisões não presidem a razão e sim o capricho ou a sorte, é cortar pela raiz todas as esperanças do progresso intelectual. (p.12)	Artigos

Fonte: Autoria própria baseado nas Cartas ao Professor da Roça/1964.

No Quadro 1 foram construídos diferentes níveis de categorias com denominações iniciais, intermediárias e finais, na tentativa de elencar e selecionar temas para discussões abrangendo a diversidade de grupos categóricos. Para Moraes (2003, p.197),

A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas. Essa explicitação das categorias se dá por meio do retorno cíclico aos mesmos elementos, no sentido da construção gradativa do significado de cada categoria. Nesse processo, as categorias vão sendo aperfeiçoadas e delimitadas cada vez com maior rigor e precisão.

Diante do exposto, o processo de categorização permite a comparação entre as unidades definidas. Segundo o autor, “é a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise” (MORAES, 2003, p.197). Ainda, de acordo com o autor, este elemento se apresenta com duas categorias, como mostra o fluxo a seguir:



Fonte: Grupo de pesquisa EP Século XIX/ 2021 – Baseado em Moraes (2003).

A partir deste processo, se organizou os elementos de análise sobre a Instrução Pública do Século XIX, tendo como referência a obra das “Cartas do Professor da Roça”, que faz críticas ao processo educacional da época em estudo. A obra em referência, sustenta em seus escritos a condição de desvalorização docente, como mostra o fragmento abaixo:

Imagem 4 - Trecho da Obra: - Desvalorização docente

O professorado hoje é a peor das recommendações! Perguntai a um pai o que é o professor de seu filho, e elle vos responderá: « *Um criado de ensinar meninos!* »

Fonte: Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin/ Obra: Cartas do Professor da Roça.

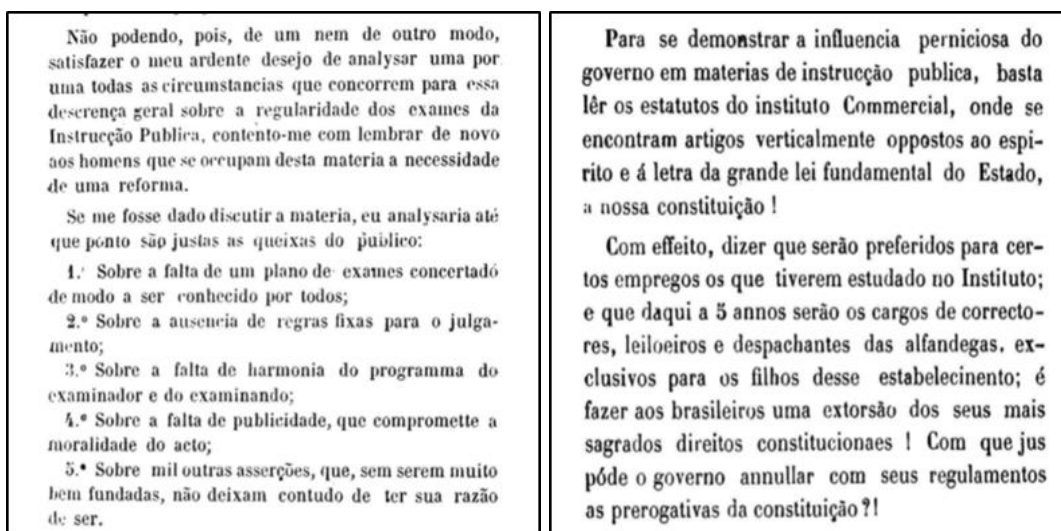
Esse pequeno trecho revela como a sociedade via a figura do professor e como era o tratamento com os professores do Brasil no século XIX. Além da evidencia da desvalorização da profissão docente, se observa também a ignorância sobre uma

profissão considerada subalterna. Este fato vai de encontro a proposta educacional que permeia a nação, uma vez que o desenvolvimento de um país perpassa pela formação de seus cidadãos, atribuindo, principalmente, valores à educação e seus educadores. A esse respeito Gadotti (2011, p.13), defende que

[...] ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores [...] porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis.

Diante do exposto, a falta de valorização docente é uma temática atemporal que estão intrinsicamente ligadas as reflexões sobre o exercício da profissão enraizadas no nosso país. Baseado nas diferenças de segmentos sociais, a obra denuncia o processo distinto de acesso à educação no período imperial pela elite e para o restante da parcela da população menos favorecida, o autor destaca que o exame para instrução pública é um rito de seleção, passagem e classificação dos estudantes de forma segregadora e excludente. A imagem 5 abaixo apresenta uma extorsão dos direitos constitucionais de acesso à educação, vejamos:

Imagem 5 e 6 - Trechos da obra: Influência Perniciosa e necessidade de uma reforma na Instrução Pública



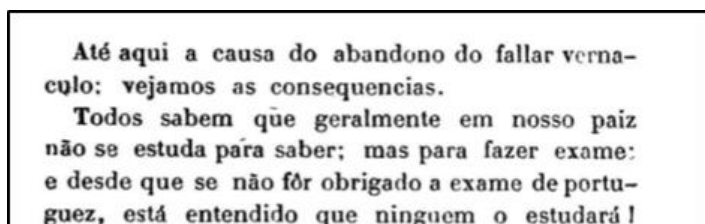
Fonte: Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin/ Obra: Cartas do Professor da Roça.

O trecho 5 em destaque demonstra que muitos foram os limites da população em relação ao acesso à educação desde outrora, na retórica do autor, se observa insatisfação sobre a influência política do acesso à instrução pública. A obra deixa clara a falta de coesão com a legislação no que diz respeito a expansão de acesso à educação e ao ensino no Brasil, em virtude de o processo formativo não possuir um plano específico, como mostrou o trecho 6.

No ponto vista do autor ocorre a falta de democracia e moralidade com a falta de publicidade, se fazendo necessário a adoção e implantação de um exame de caráter mais científico, laico e público. Na retórica do autor, fica expressa a preocupação de uma harmonia entre uma formação alargada à população com os pressupostos científicos de um plano que proporcionasse um acesso mais democrático ao ensino.

Neste contexto, Foucault (1995 [1969], p. 136) nos explica que as regras “[...] históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definem em uma dada época e para uma determinada área, social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. Vejamos o trecho seguinte:

Imagem 7 - Trecho da obra: Estudar para fazer exames



Até aqui a causa do abandono do fallar vernaculo: vejamos as consequencias.
Todos sabem que geralmente em nosso paiz não se estuda para saber; mas para fazer exame: e desde que se não fôr obrigado a exame de portu-guez, está entendido que ninguem o estudará!

Fonte: Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin/ Obra: Cartas do Professor da Roça.

Observa-se no trecho em destaque um sistema de ensino frágil, um ensino favorável à reprodução das classes sociais, cujos preceitos pedagógicos para os exames descritos no documento sinalizam para um ensino limitado, sem uma proposta de formação integral dos indivíduos. O autor ressalta que as políticas voltadas para a formação de professores atendiam a demandas específicas das classes dominantes do Estado monárquico, descrito no trecho a seguir:

Imagem 8 - Trecho da obra: Convenções políticas nos exames para Instrução Pública

A questão dos exames da Instrução Publica faz por aqui hoje o objecto de todas as conversações; e como foram victimas entidades de ambos os credos, uns foram reprovados por falta de *energia* dos padrinhos ; outros, pelo *implacavel* rigor da politica ! Da côrte mesmo se tem escripto verdadeiras anedoctas em que se pretende provar a desintelligencia dos membros da mesa. Mas o facto é que foram reprovados de *uns e outros*; e por mais de um exemplo se demonstrou a *improficuidade dos empenhos*.

Fonte: Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin/ Obra: Cartas do Professor da Roça.

No trecho em destaque, observa-se o controle sofrido pelo sistema educacional, destacando os conflitos ocorridos entre a população e as autoridades administrativas da instrução pública, segregando e excluindo parte da população ao acesso da educação, ou seja, as ações caminhavam em consonância com os objetivos de formação educacional do Estado da época. É no contexto político educacional do Século XIX e por meio das categorias da ATD, que se constitui o diálogo com autores, que respaldam as interpretações no processo de análise das fontes históricas.

Essa produção, segundo Moraes (2003) é associada aos métodos indutivos e intuitivos, que de acordo com Laville e Dionne (1999), a indução auxilia a aperfeiçoar um conjunto prévio de categorias produzidas por dedução; já o método intuitivo, segundo Moraes (2003, p. 198), reforça que para “chegar a um conjunto de categorias por meio da intuição exige integrar-se num processo de auto-organização em que, a partir de um conjunto complexo de elementos de partida, emerge uma nova ordem”.

Este diálogo propõe novas formas de análise textual utilizando as categorias como modos de focalizar o todo por meio das partes. Portanto, é desafiador exercitar uma dialética entre o todo e a parte, especialmente na sua formalização em produções escritas dentro dos limites impostos pela linguagem.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INSTRUÇÃO PÚBLICA E TRABALHO DOCENTE NO SÉCULO XIX

O século XIX foi um período que marcou processo educacional no nosso país, ou seja, é referenciado pelas tentativas da expansão da instrução pública, bem como

a institucionalização do espaço e organização do tempo escolar, métodos de ensino e formação docente no Brasil.

A análise dos documentos evidenciou que a educação profissional se identifica com as afirmações de Amaral de que “a educação profissional iniciou-se em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas no Rio de Janeiro, que objetivava capacitar órfãos portugueses em diferentes ofícios” (AMARAL, 2007, p. 168). Os indícios de capacitar órfãos também se desenvolveram por outras instituições, como consta no Indicador de São Paulo para o ano de 1878 apresentado anteriormente. De acordo com o documento em referência, o INSTITUTO DE D. ANNA ROSA – Sociedade Protectora da Infância Desvalida, também desenvolvia essa capacitação. Segundo o documento o instituto “tem por fim dar educação aos meninos desvalidos, constante do seguinte: instrução primaria, princípios elementares das sciencias que os habitem para exercerem utilmente artes e officios, especialmente de agricultura.” (Indicador de São Paulo, administrativo, judicial, industrial, profissional e comercial para o ano de 1878, pág. 172).

A partir dos documentos analisados é notório que as reformas educacionais no Brasil sempre ocorreram para atender aos interesses da sociedade de cada época, mormente da classe dominante, a respeito apresentamos o trecho abaixo:

Imagem 9: Desenvolvimento do progresso da província por meio da educação.



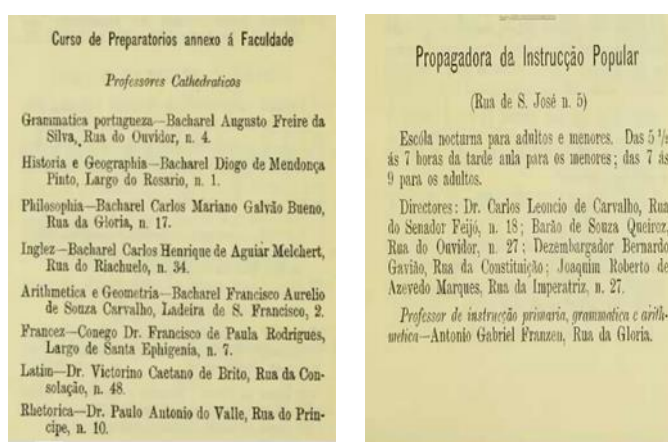
Fonte: Indicador de São Paulo para o ano de 1878, pág. 170).

O trecho em destaque expressa que o progresso material e moral da província se desenvolveu por meio do controle do estado, o ensino que propunha “diffundir os conhecimentos práticos de História Natural na classe menos favorecida pela educação científica, pondo ao seu alcance objectos de interesse histórico e científico”, com o objetivo de auxiliar e desenvolver o progresso se apresenta com um teor de ordem, bem característico do governo provincial que se instalou no Brasil.

A obra “Indicador socioeconômico de São Paulo para o ano de 1878” aborda descritivamente as ações antrópicas daquela época em diversas áreas do tecido social brasileiro tais como: Educação, Comércio e Administração das instituições públicas e particulares do Estado de São Paulo.

As imagens 10 e 11 mostram que os relatos são diversificados, descrevem sobre a instrução pública, Ensino Superior, organização curricular e a profissionalização de alguns segmentos da população.

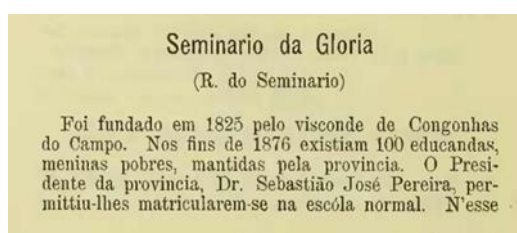
Imagem 10 e 11: Organização curricular e escola noturna



Fonte: Indicador de São Paulo para o ano de 1878.

Na imagem 10 se observa a estrutura curricular de um curso preparatório à faculdade (p. 98) e na imagem 11 a organização de uma escola noturna para a instrução primária (p. 171). O documento se apresenta com o título de indicador econômico, porém sua composição textual aponta e sinaliza para um documento de registro geral e monitoramento das ações dos chefes de Estado, isto é, não apresenta apenas dados econômicos, mas também curtos relatos de como a educação e formação ocorriam na época. Ainda, de acordo com o documento inventariado, o ensino também foi estendido ao público feminino como mostra a imagem 12 abaixo:

Imagem 12: Educação para as meninas pobres



Fonte: Indicador de São Paulo para o ano de 1878.

No trecho em destaque, mostra que foi ao longo do século XIX, em virtude das necessidades econômicas, políticas e sociais com o processo de urbanização do país em várias regiões brasileiras, que fora criado um alargamento do universo sócio cultural das famílias da classe dominante e um maior espaço em que a educação e o ensino foram estendidos as mulheres, pois, segundo TANURI (2000, p.66), “nos anos finais do Império [...], Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro”. Partindo deste pressuposto, destacamos a seguir o trecho que coloca em evidência o colégio para meninas. Vejamos a imagem 13:

Imagem 13: Collegio para Meninas:



Fonte: Indicador de São Paulo para o ano de 1878.

O trecho acima apresenta professoras habilitadas para leccionar, “o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração” (TANURI, 2000, p.66). De acordo com o autor, o magistério começa a se configurar como a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas.

O autor reforça ainda que “em várias províncias, a destinação de órfãs institucionalizadas para o magistério visava ao seu encaminhamento profissional – como alternativa para o casamento ou para o serviço doméstico – bem como o preenchimento de cargos no ensino primário a custo de poucos salários” (Schneider, 1993; apud TANURI [1979] 2000, p. 67), pensadores e políticos da época, segundo o autor, começava a defender a ideia de que a educação da infância deveria ser

atribuída às mulheres, tornando esta atribuição um prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia no contexto familiar.

Outro marco de nossa investigação foram os artigos publicados no constitucional de Março e Abril de 1863 por Manoel José Pereira Frazão, vice-diretor e professor de Matemática do Colégio “Ex^{mo}. Snr. Tautphceu”, professor público de 1ª Cadeira, intitulado com o pseudônimo: “Cartas do Professor da Roça”. Eram artigos soltos, “filhos de uma impressão do momento”, como mostra a retórica do autor na imagem 14 a seguir:

Imagem 14: Colleção de artigos

Estes artigos não eram destinados a figurar n'uma colleção; se tal fosse o meu intento, te-los-hia sem duvida preparado de antemão, e só depois de coordenados teriam sido publicados. Foram artigos soltos, filhos de uma impressão de momento, feitos ao correr da penna, e publicados immediatamente.

O autor só tinha em vista chamar a attenção das pessoas competentes para tantas irregularidades que entorpecem a marcha regular dos trabalhos escolares. Para produzir effeito, era preciso empregar uma linguagem energica, e buscar a protecção do mysterio por meio do pseudonymo.

Fonte: Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin/ Obra: Cartas do Professor da Roça.

Na imagem em destaque, mostra que o autor visava chamar a atenção as irregularidades de pessoas competentes para tantas irregularidades que entorpecem os trabalhos escolares. A obra ressalta fatos importantes que ocorreram no processo do exame e no acesso a instrução pública na época do Império brasileiro, reafirmando que o século XIX é um marco para as discussões sobre a instrução pública do Brasil.

Os trechos da obra destacados anteriormente, durante a Análise Textual Discursiva da pesquisa, nos mostra a falta de regras para os exames, falta de coerência moral em virtude da influência de políticos e do governo, o jogo de interesse em manter a ordem no ensino e pelo ensino, bem como a falta de democracia tanto no processo de seleção como no conteúdo exigido na execução do exame, o autor revela a falta de transparência e publicidade do exame e a segregação histórica de classe no acesso ao ensino e a exclusão língua portuguesa culminando no abandono da língua pátria.

Diante do contexto, em ambos os documentos se observa que o processo de ensino-aprendizagem acontecia na junção de educação e trabalho, a técnica imediata

dos ofícios se sobressaía à teoria e se aprendia o ofício diretamente no trabalho e para o trabalho, principalmente para as camadas menos favorecidas economicamente. Durante todo o processo da pesquisa se observa dicotomia estrutural do ensino, tanto de gênero como de classe, no contexto da historicidade da educação profissional do Brasil.

CONSIDERAÇÕES

Ao longo do presente texto evidenciou-se uma abordagem qualitativa com a ATD, o deslocamento proposto de uma abordagem de análise objetiva com o método exploratório dos documentos públicos analisados. Logo, nos permitiu entender por meio de uma perspectiva subjetiva e qualitativa assumir um olhar fenomenológico próprio, em relação aos objetos investigados. Essa abordagem implica valorizar argumentos qualitativos, fundamentado por meio de uma argumentação dialética rigorosa.

Os resultados desta pesquisa, a partir da análise das obras selecionadas, nos mostram os bastidores de uma trama de interesses e a falta de democracia no processo de organização da Instrução Pública no século XIX. O nosso estudo ressalta que as políticas voltadas para a formação de professores atendiam a demandas específicas das classes dominantes e tais vieses observados ao longo dessa pesquisa, nos revelam os jogos de poder nas micro e macroestruturas das instituições e nas relações interpessoais de ensino do nosso país. Aliado a esse monopólio esteve a desvalorização da profissão docente, o que corroborou ainda mais para precarização do trabalho dos professores no contexto da educação brasileira.

A qualidade e originalidade desta produção é resultante da intencionalidade e da intensidade de envolvimento nos materiais da análise e na pesquisa assumidos ao longo do processo investigativo, dialogados com os pressupostos teóricos e epistemológicos desenvolvidos como um processo recursivo de explicitação de inter-relações recíprocas entre categorias, superando-se a causalidade unidimensional e possibilitando uma aproximação da complexidade para atingir compreensões aprofundadas.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Cláudia Tavares, OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional**: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. In: FIDALGO, Fernando, OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro, FIDALGO, Nara Luciene Rocha (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 197-206.
- _____. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827**, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original).
- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2ed. São Paulo: UNESP, 2005.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. Original de 1969.
- FRAZÃO, Manoel José Pereira. **Cartas do professor da roça**: artigos relativos à instrução publica da côrte, publicadas no Constitucional de março e abril de 1863. [Rio de Janeiro]: Typographia - Paula Brito, 1864.
- GADOTTI, Moacir **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido / Moacir Gadotti. 2 ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire (Educação cidadã), 2011.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008, 200 p.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARQUES, Abílio A. S. **Indicador de São Paulo, administrativo, judicial, industrial, profissional e comercial para o ano de 1878**. Edição fac-similar. Ed. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Divisão de Arquivo do Estado de São Paulo, 1983.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí (RS): Editora Unijuí, 2006.
- MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Educação, Porto Alegre, v. 22, n.37, p. 7-32, mar. 1999.
- MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MOACYR, Primitivo, (1936). **A instrução e o império**: subsídios para a história da educação no Brasil (1823-1853). São Paulo: Editora Nacional, v. 1.
- TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Universidade Estadual de São Paulo. *Print version* ISSN 1413-2478. Rev. Bras. Educ. no.14 Rio de Janeiro May/Aug. 2000.



Capítulo 11

**FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO
EM UMA ESCOLA DO ENSINO
FUNDAMENTAL II NO MUNICÍPIO
REDENÇÃO-CE**

*Maklina dos Santos Almeida
Izabel Cristina dos Santos Teixeira*

FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO EM UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL II NO MUNICÍPIO REDENÇÃO-CE

Maklina dos Santos Almeida

Concluinte em Letras-Língua portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), graduada em Enfermagem (Bacharelado) e especialista em Gestão em saúde (Lato sensu) pela UNILAB. Atualmente é residente pedagógica do subprojeto Letras-Língua portuguesa-CE do Programa Residência Pedagógica (PRP) pela CAPES e UNILAB. E-mail: maklinaletras2@gmail.com maklinalmeida@hotmail.com

Izabel Cristina dos Santos Teixeira

Graduada em Letras (UFSC 2000), mestra em Literatura (UFSC 2002) e Doutora em literatura (UFSC 2011). Desenvolve pesquisa em ensino de literatura, literatura e meio ambiente e literatura e interdisciplinaridade. Atualmente é docente vinculada ao Instituto de Linguagens e literatura da UNILAB. E-mail: izabel.cristina@unilab.edu.br

Resumo

O presente estudo situa-se no campo de ensino da literatura e é oriundo do Estágio de Observação em Literatura que ocorreu no segundo semestre de 2019. Objetiva investigar aspectos da formação do leitor e da leitura literária, nas turmas de 6º a 9º ano de Ensino Fundamental II, de uma Escola Pública Municipal em Redenção, no Ceará. Analisaram-se os documentos nacionais e da Escola para o ensino e aprendizagem da literatura, os livros didáticos do Fundamental II de Língua Portuguesa; metodologias da professora regente, em suas aulas de literatura, e o diálogo com os estudantes acerca dessas aulas a fim de compreender como esses elementos se articulam para a realização efetiva da leitura literária no Ensino Fundamental II, partindo da hipótese de que o contato direto com o texto literário e a diversidade de gêneros literários formam leitores, ao ampliar os seus horizontes de expectativas. A pesquisa possui natureza qualitativa, de objetivo exploratório e método observacional e estudo de caso e baseou-se nos pressupostos teóricos de Mesquita (2019), Aguiar (2011), Lajolo e Zilberman (2019), Aguiar e Silva (1998), Cosson (2009), Faria (2017) e Anzolin (2018) para a formação do leitor, e Bordini e Aguiar (1993), Gavião (2016) e Zilberman (2015) acerca do método recepional e Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss (1994). Verificou-se que os livros didáticos para os últimos anos do Ensino Fundamental II apresentam uma menor presença dos textos literários e de suas atividades voltadas para a aprendizagem da

literatura, quando passam a focar mais na gramática, contudo, o estudo mostrou que a mediação literária efetiva do professor, baseada em metodologias que aguçam o prazer pela leitura literária, e a oferta de diferentes práticas de leituras, obras e gêneros literários, em sala de aula, contribui de forma satisfatória para a formação do leitor, no entanto, ainda se faz necessário melhores condições de implementação e permanência dos projetos literários na Escola, e a realização da leitura em casa pelos adolescentes.

Palavras-chave: Formação do leitor. Leitor literário. Literatura na Escola. Estética da Recepção. Método recepcional.

Abstract

The present study is located in the field of teaching literature and comes from the stage of observation in literature that took place in the second semester of 2019. It aims to investigate aspects of reader training and literary reading in classes from 6th to 9th grade II, from a Municipal Public School in Redenção, in Ceará. National and School documents for the teaching and learning of literature were analyzed, didactic books of Fundamental II of Portuguese Language, methodologies of the conducting teacher in her literature classes, and the use of the library for the literary reading of students in order to understand how these elements are articulated for the effective realization of literary reading in Elementary School II, starting from the hypothesis that the direct contact with the literary text and the diversity of literary genres form readers by expanding their horizons of expectations. The research has a qualitative nature, with an exploratory objective and observational method and case study and was based on the theoretical assumptions of Mesquita (2019), Aguiar (2011), Lajolo and Zilberman (2019), Aguiar e Silva (1998), Cosson (2009), Faria (2017) and Anzolin (2018) for the formation of the reader, and Bordini and Aguiar (1993), Gavião (2016) and Zilberan (2015) about the reception method and Aesthetics of Reception, by Hans Robert Jauss (1994). It was found that textbooks for the last years of Elementary School II reduce literary texts and literature, and there is no link between the pedagogical practice of the classroom and the library for the promotion of literary reading given the little presence of students. Students in space, however, the study showed that the effective literary mediation of the teacher based on methodologies that enhance the pleasure of literary reading, and the offer of different reading practices, works and literary genres in the classroom contributes satisfactorily to the encouragement of literary reading and expansion of the literary repertoire, however, in the face-to-face context, it is still necessary to include the greater library in the literary reading process at the School.

Keywords: Reader formation. Literary reader. School Literature. Aesthetics of Reception. Reception method.

1 Introdução

A presente pesquisa nasceu da experiência de Estágio de Observação em Literatura, componente curricular do curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa, da Universidade da Integração internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

(UNILAB), entre os meses de novembro a dezembro/2019, em uma Escola de Ensino Fundamental II, localizada no distrito Antônio Diogo, no Município de Redenção-CE⁸.

O estudo foi motivado, a partir da produção de um relatório de estágio (Portfólio), em que se registraram informações e impressões sobre como ocorrem ensino e aprendizagem de Literatura, observando o seguinte: os documentos de gestão escolar (Projeto Político Pedagógico/PPP) para compreender que lugar a literatura ocupa, no contexto escolar e, para tanto, o estudo também se orienta pelas reflexões de Faria(2017), Gavião (2016), Aguiar(2011) e Mesquita (2019); entrevista com a professora regente sobre sua metodologia de ensino para literatura, em sala de aula; entrevista com estudantes do Ensino Fundamental II, e observação do material didático das séries do Fundamental II (correspondentes ao 6º, 7º, 8º e 9º anos).

Ainda como apoio teórico sobre formação do leitor literário, esta pesquisa se utiliza de estudos de Estética da recepção (BORDINI; AGUIAR,1993) e Anzolin (2018); reflexões sobre mediação literária de Aguiar e Silva (1998); história da formação da leitura no Brasil (LAJOLO, ZILBERMAN, 2019); e História da Literatura (ZILBERMAN, 2015); letramento literário (COSSON, 2009) e, ainda, referências sobre o tema (formação do leitor literário), com Aguiar (2011) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) de Língua Portuguesa (1998)

Esse estudo tem um viés diagnóstico, pois não intervém na realidade diretamente, e se propõe analisar aspectos da formação do leitor e da leitura literária na Escola-objeto dessa avaliação, sendo organizado em tópicos e subdivisões, que serão descritas abaixo.

2 A formação do leitor e leitura literária

Mesquita (2019, p.38) considera que o exercício da Leitura literária deve ser um dos principais aspectos a serem contemplados pela Educação, em virtude da influência que essa leitura pode provocar no ser humano, em todos os aspectos da sua vida, levando em conta a sua formação humanitária, despertar para os

⁸ Município localizado no Norte do Ceará, e na microrregião do Maciço de Baturité-CE. A cidade de Redenção apresenta uma estimativa de 29.146 habitantes em 2020, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020)

sentimentos humanos, emoções, no ato de ler, contemplação do belo, do prazer da leitura, com o fim em si mesma, formação do caráter, e por permitir experimentar situações da vida, através dos livros, sendo, portanto, necessária a utilização de livros literários na Escola.

Segundo Vera Teixeira de Aguiar (2011, p.107), o aumento de leitores está diretamente relacionado à função da Escola como promotora da leitura. A Lei 5.692/71 reformou o Ensino Fundamental e Médio e reforçou o uso da literatura infantil nas instituições de ensino.

Conforme Aguiar (2011, p.108), a formação dos leitores se inicia com as canções de ninar que os acalentam, enquanto bebês, pois o contato com a palavra, desde cedo, estimula a sensibilidade linguística e, gradativamente, o contato com as palavras aproxima-se do texto escrito e da literatura. Assim, destaca-se a importância do papel da família para esta formação.

O indivíduo lê, buscando satisfação de uma necessidade, de caráter informativa e/ou recreativa, condicionadas por fatores como idade, escolaridade do leitor, sexo e nível socioeconômico. Os interesses de leitura na infância, adolescência e na idade adulta são diferentes, contudo, à medida que se dá o amadurecimento do indivíduo, independentemente da fase do desenvolvimento humano, as preferências de leitura se modificam. (AGUIAR, 2011, p.112).

No entanto, a Escola não se atém apenas às preferências de leitura dos leitores, pois, para formar leitores, o objetivo é provocar novos interesses de leitura, ao multiplicar as práticas leitoras e diversificar os materiais à disposição do público. Durante a leitura, ocorre o diálogo com o texto que permite a descoberta e exploração de sentidos, inclusive do não-dito, e o alargamento dos horizontes do leitor. Portanto, quanto maior o contato com a literatura e com o livro, em geral, mais a Escola prepara seus alunos para se tornarem leitores competentes (AGUIAR, 2011, p.114).

Como cadeias de atividades dependentes das orientações do texto e de certas faculdades humanas, o texto literário constitui-se no processo de leitura pelo leitor. Há, portanto, dois polos: o artístico, que se refere à obra criada pelo autor, e o estético, cuja realização se dá pelo efeito da atividade do leitor, o qual exerce a função de “foro decodificador indispensável às múltiplas concretizações da estrutura textual”. Dessa

maneira, a leitura literária define-se como a concretização do objeto artístico, a obra, em objeto estético, o texto lido. (AGUIAR, 2007, p.29-30).

Segundo Anzolin (2018, p.33-34), a formação do leitor literário na Escola envolve o desenvolvimento do hábito da leitura, a possibilidade de acesso efetivo ao livro, introdução de leituras dos diferentes gêneros literários, incluindo os cânones, oportunidades nos espaços para as práticas de leitura e a criação de condições para que a experiência literária seja contínua e, nesse processo, está a figura do professor.

Ainda sobre a leitura literária, na Escola, Cosson (2009, p.23) defende que ela precisa ser exigida, sem o abandono do prazer, mas, também, com o compromisso de conhecimento. Para esse propósito, é fundamental que se coloque a leitura efetiva dos textos literários como ações centrais, nas práticas literárias, e que as informações das disciplinas que contribuem com a constituição das leituras, como a crítica, a teoria ou história literária tenham uma função complementar, ou seja, não substituam o contato direto do leitor com a obra. A leitura literária deve ser abordada de forma dinâmica, ao entender o sistema literário composto pelo sistema correspondente ao cânone literário e os demais sistemas, isto é, reconhecer a existência do cânone literário e das obras contemporâneas, em uma interferência permanente, a fim de que o leitor possa compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura.

A perspectiva de Cosson (2009) é corroborada por Aguiar e Silva (1998), no tocante à mediação literária efetiva, que consiste no professor reconhecer que a literatura tem o papel proeminente na formação dos jovens, não tratando o texto literário como acessório no ensino de língua portuguesa, respeitando o desenvolvimento geral dos alunos e a sua qualidade literária. Neste sentido, o estudo da literatura pode usar filmes e músicas, mas o texto literário deve continuar sendo a sua essência para a leitura, produção, discussão e crítica, realizar a leitura efetiva da obra literária e respeitar a leitura literária do educando, mas sem esquecer as indicações das leituras das tradições literárias, realizando a leitura guiada com os alunos.

Atentando-se ao enfoque do leitor literário e da leitura literária, é interessante abordar as teorias literárias que envolvem o leitor, nascidas da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss (1967).

2.1 Aspectos da Estética da Recepção

Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss (1967), é uma teoria que destaca a participação do leitor, no sistema literário. O leitor corresponde ao horizonte de possíveis respostas dos textos literários, na sua interação com as obras, corroborando ou transgredindo os sentidos construídos no texto. Nela, assim como nas teorias do efeito, o leitor era visto como elemento principal da tríade autor-obra-leitor (LAJOLO, ZILBERMAN, 2019, n.p).

A Estética da Recepção apresenta-se como uma teoria que muda de foco na sua investigação, pois o foco anterior a ela, era o texto enquanto estrutura imutável e, com a sua proposta, o foco passou a ser o leitor, sendo, portanto, uma espécie de condição da vitalidade da literatura enquanto instituição social (ZILBERMAN, 2015, p.18).

Para isso, Jauss, desenvolveu as teses da sua teoria e, de modo geral, elas afirmam que a história da literatura se manifesta por meio da relação dialógica entre leitor e o texto, no ato da leitura, o que gera a recepção e os efeitos da obra no leitor e na sociedade, em suas diferentes épocas, no entanto, os limites de interpretação estão no próprio sistema literário, pois há um processo de comunicação entre as obras de modo que possam ser compreendidas por meio do saber prévio do leitor, que possui um horizonte de expectativas que é ampliado conforme a continuidade das suas experiências literárias, e a reconstrução do horizonte de expectativas possibilita a fusão de horizontes de recepção do público passado com o público atual e, assim, sucessivas recepções, que provocam a leitura simultânea de obras criadas em períodos distintos com as contemporâneas. E, por conclusão, a função formadora da leitura repercute no comportamento social (ZILBERMAN, 2015,p.51-55).

A Teoria da Recepção colaborou com os estudos da Literatura Comparada, a Crítica Literária e o Ensino da Literatura (ZILBERMAN, 2015, p.2). Logo, ampliando os seus efeitos para o ensino da literatura, que é o interesse desse estudo, Anzolin (2018,p.41) afirma que o método recepcional, de Bordini e Aguiar (1993), aplicado na formação de leitores na Escola, objetiva provocar o rompimento do horizonte de expectativas dos alunos-leitores e, como resultado, o seu alargamento. Para tanto, o professor deve ofertar, em suas aulas, textos literários que propiciem essa mudança, em um processo contínuo e com a participação ativa dos alunos.

Aguiar e Bordini (1993, p.26) afirmam que a recepção é a necessidade de o leitor estar aberto, diante do novo, do diferente, a concretização, que significa satisfazer o horizonte do aluno com textos já conhecidos a fim de atualizá-lo, e promover a ruptura, no sentido de oportunizar o contato com textos que renove esse horizonte cultural e promovam um distanciamento, e o questionamento, que é a reavaliação das necessidades, dos interesses e comportamentos, diante da experiência alcançada com a leitura literária; e a assimilação, que se constitui na ressignificação do universo vivencial e na adoção de novos sentidos.

Em vista do exposto acima, as teorias da recepção do leitor e formação do leitor constituem-se como caminhos para o ensino de literatura com o enfoque na leitura literária nas Escolas.

No ensino, Faria (2017, p. 60-61) expõe algumas estratégias para uma mediação de leitura literária efetiva, entre elas, que a mediação seja processual, ou seja, que se inicie antes da vida escolar e após a saída da Escola; o contato com o texto literário não precisa se prender à faixa etária da obra ou a qualquer outro tipo de regra, mas na sensibilidade do leitor para recebê-la; é preciso que o/a professor/a mediador/a respeite os interesses dos alunos e trabalhe para incrementá-los e esse momento abrange ao ato da leitura, do mesmo modo que as intervenções ocorridas antes, durante e após ela; a aproximação entre o contexto da obra e a leitura de mundo do estudante, a mediação e as atividades de pós-leitura que pode ou não contribuir para o contato do jovem com a literatura.

Tendo em vista o estímulo de leitura literária na Escola, por meio de uma pedagogia criativa no ensino, o professor pode ainda trazer, para o seu ambiente de trabalho, gêneros mais populares e acessíveis aos adolescentes, como música, a novela, o filme, as séries televisivas, as HQs e outros, para promover a aproximação com os textos literários propriamente ditos, a partir de outras linguagens e, dessa forma, o jovem leitor poderá perceber como os textos literários e as outras artes estão interligados (FARIA, 2017, p.63).

Todavia, o trabalho do professor mediador vai além de aproximar o leitor de uma obra literária, pois o professor pode fazer provocações, questionamentos, e utilizar outros métodos que levem os alunos a fazerem inferências de outras leituras,

interação entre as leituras, e poderão transitar tranquilamente no universo da literatura juvenil ou de massa, como nos textos do cânone literário (FARIA, 2017, p.61)

Isso posto, não se pode ignorar os documentos nacionais que norteiam as práticas pedagógicas, e cada Escola possui o seu Projeto pedagógico, que pode estar, mais ou menos, alinhado com os documentos nacionais, a depender das necessidades e visão da Escola. A seguir, dar-se-á enfoque a seu respeito.

2.2 Os documentos nacionais e da Escola acerca da leitura literária na Escola

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS, 1998,p.71), a Escola tem a função de explorar no texto literário, a funcionalidade dos elementos constituintes da obra e sua relação com seu contexto de criação. A educação literária proposta consiste no desenvolvimento de ações que relacionam à recepção e à criação literárias, formas culturais da sociedade. E objetiva ampliar os modos de leitura, a fim de que ocorra uma passagem gradual da leitura esporádica de obras de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, que o leitor seja capaz de estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre diferentes textos, e construir referências sobre o funcionamento da literatura com o conjunto cultural.

Para os documentos supracitados, o ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º anos) possui um papel decisivo na formação de leitores, pois é nessa fase que os alunos se instigam a continuar lendo, ou desistem, por não conseguirem responder às demandas de leitura solicitados pela Escola. Logo, a Escola tem a tarefa de organizar-se em torno de um projeto educativo que se comprometa com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenil) para o leitor de textos de maior complexidade, como os que circulam na literatura e nos jornais (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p.70).

Observa-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) incorporam, em suas propostas pedagógicas para a leitura literária na Escola, os pressupostos da Teoria da Estética da Recepção, de Jauss (1967) e o método recepcional, de Bordini e Aguiar(1993), pois o trabalho toma, como ponto de partida, as obras apreciadas pelos alunos, para a construção de diálogos entre textos de entretenimento e textos mais complexos, ou seja, que ainda não estejam no horizonte de expectativas dos alunos. Os documentos enfatizam, ainda, que se trata de uma educação literária que

não tem como finalidade desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionam a recepção e a criação literária às formas culturais da sociedade (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p.71).

A formação de leitores também se encontra nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998,p.72), e preconiza que formar leitores requer condições favoráveis, como a existência de uma biblioteca que ofereça um acervo variado, e o professor mediador de leitura literária deve proporcionar momentos de leitura livre em que também ele/a leia, a fim de criar um círculo de leitura para se falar sobre o que se leu e compartilhar a experiência literária; o professor também deve planejar atividades regulares de leitura que não envolvam um conjunto de tarefas a serem realizadas e assegurar para os seus alunos que, nesses casos, a leitura por si só também é um trabalho; o professor também deve permitir que os alunos escolham as suas leituras como componente livre, porque, do contrário, abandonarão a leitura, ao saírem da escola; por fim, a Escola precisa ter uma organização em torno da Política de formação de leitores, de modo que envolva toda a comunidade escolar em um projeto coerente de todo o trabalho escolar direcionado à leitura, visto que esse componente é trabalhado por todas as áreas de conhecimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998, p.54-57) listam os gêneros literários orais e escritos. Os gêneros orais privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos literários, cujos exemplos são: o cordel, causos e similares, texto dramático e a canção. Já os gêneros escritos são o conto, a novela, romance, crônica, poema e texto dramático. Quanto à escuta de gêneros orais, o documento recomenda que o aluno precisa ser capaz de identificar as formas particulares dos gêneros literários do oral que se distinguem da fala cotidiana, e para a leitura de textos escritos literários, é esperado que os estudantes reconheçam os diferentes recursos expressivos utilizados na produção de um texto e seu papel no estabelecimento do estilo do próprio texto ou de seu autor ou autora.

Para a prática de textos, orais e escritos, o documento supramencionado propõe trabalhar com os gêneros na linguagem oral, canção e textos dramáticos; e na linguagem escrita, as crônicas, contos e poemas (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p.57).

O outro documento, Projeto Político Pedagógico (PPP, 2017), é referido em diálogo informal com a diretora da Escola, que informou que o documento foi elaborado para ser utilizado por quatro anos, mas, no ano de sua elaboração, o PPP ainda não condizia com o que consta na Base Nacional Comum Curricular (2017)⁹. De acordo com essa pesquisa, o PPP da Escola não menciona propostas para a literatura, na sala de aula, apenas na biblioteca.

3 Metodologia

A pesquisa é básica, com objetivo exploratório com a aplicação dos procedimentos bibliográficos, documental e estudo de caso. Para coleta dos dados, foi realizada uma entrevista guiada pela aplicação de um questionário aberto com a professora e uma entrevista com três estudantes da Escola fundamental. O questionário para a professora teve como questões: 1- Como é a sua preparação de aulas para o ensino de literatura?; 2- Quais são as dinâmicas metodológicas utilizadas?; 3-Quais são os Projetos desenvolvidos na escola na área de literatura? e 4-Quais são as suas recomendações de leituras aos alunos? Já o questionário aplicado nas entrevistas com os estudantes, teve como questões: 1- O que você pensa sobre a escola?; 2- O que você pensa sobre a disciplina de Língua Portuguesa e literatura?; 3- Há práticas de leitura e como são realizadas? e 4- Quais são as atividades que realiza na escola em relação à Literatura? As respostas das entrevistas foram transcritas manualmente e depois foram analisadas. A etapa final da coleta da pesquisa, consistiu no acesso aos livros didáticos e anotações destes para a análise do material, e a análise das entrevistas sobre a literatura na sala de aula. As visitas à escola tiveram duração média de quadro semanas. Concluída a primeira fase de coleta de informações, o segundo passo consistiu na descrição detalhada das informações coletadas, e a terceira fase, como descreve Zanelli (2002, p.86 apud FREITAS, JABBOUR,2010), na articulação dos dados encontrados com os referenciais teóricos e os pressupostos que norteiam a pesquisa, para que os achados

⁹ Quanto à Base Nacional Comum Curricular (2017), em diálogo informal com a diretora (R.S.S, ela informou que os documentos escolares, utilizados desde 2017, ainda não são referenciados na BNCC, no entanto, como os documentos são renovados a cada quatro anos, no presente ano de 2021, a Escola planeja inserir a Base Nacional Comum Curricular (2017) como referência para os seus documentos.

sejam consistentes. A quarta fase, por sua vez, foi a análise dos resultados encontrados.

4 Resultados e discussão

A Leitura literária na Escola

A partir da observação na Escola e da coleta na Escola campo, a presente pesquisa apresenta como resultados, a análise dos livros didáticos de Língua portuguesa, para as séries do Fundamental II, a entrevista com a professora regente e entrevista com três estudantes.

4.1 Análise do livro didático utilizado

Concernente à leitura literária na Escola EMEIEF C.P aplicada ao Fundamental II, utilizamos como base inicial, os textos e propostas de atividades dos livros didáticos da coleção Português Linguagens (2015), da autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães para as séries 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, utilizados na Escola.

O livro do 6º ano apresenta grande enfoque na literatura. O capítulo 1 inicia com o conto completo, *As três penas*, de Jacob Grimm, e as questões sobre o texto, exploram os elementos da narrativa, como o reconhecimento dos personagens e dos espaços, nos quais ocorrem os eventos. Há também questões de interpretação e de compreensão do enredo, das atitudes das personagens. O capítulo apresenta ainda uma pequena biografia do autor Jacob Grimm, como permanência do modelo no qual se relaciona a biografia do autor e a sua obra. Há também uma pequena seção explicativa sobre os conceitos de personagem protagonista e personagens secundárias. Após as questões literárias, aparecem perguntas sobre a linguagem do texto, como a quantidade de parágrafos e uma explicação sobre orações interrogativa, Declarativa, Exclamativa e Imperativa.

No mesmo capítulo, é apresentado o filme “O jardim secreto”, de Agnieszka Holland, e o livro explora questões comparativas entre o conto já trabalhado *As três penas* e a produção cinematográfica. Essas questões exploram conteúdos de análise comparativa entre os personagens do conto e do filme, e solicitam a visão de mundo

dos estudantes e opiniões que reflitam sobre os valores e o relacionamento em sociedade.

Desta forma, o livro didático utilizado na Escola trabalha o objetivo 1 expresso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p.187) para o 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, que é estabelecer intertextualidade entre os textos, cuja habilidade esperada é a análise entre os textos literários e entre estes e outras artes como o cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas e, deste modo, a capacidade de perceber inferências e referências explícitas e implícitas entre as obras literárias e outras artes.

A unidade 1 explora os elementos da narrativa (Personagens, tempo, espaço, narrador, enredo e o desfecho), o conceito de herói, conflito gerador, e as diferenças entre narrador-personagem e narrador-observador. Em seguida trabalha a produção textual do conto maravilhoso, com a orientação das etapas de planejamento e de revisão e reescrita do subgênero literário, e sugestões de tipos de personagens existentes e as suas situações próprias. A atividade de criação do gênero textual está de acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação ao eixo produção escrita, que cita a criação de gêneros literários como o conto, considerando os elementos enredo, personagem, espaço, tempo e narrador.

Observou-se ainda, que o nível do 6º ano trabalha com os textos em sala de aula, explorando os sentidos do texto e trazendo informação sobre a literatura.

Na Unidade 2, o livro traz uma série de sugestões de textos literários e de outras linguagens, como filmes e sugere também a literatura em quadrinhos. O texto completo trabalhado é uma crônica intitulada *Menino de cidade*, de Paulo Mendes Campos, com questões sobre compreensão do enredo e interpretação, impressões do narrador-personagem e a opinião dos estudantes. E como o texto aborda sobre o amor que o personagem, um garoto, tinha pelos animais, é apresentado no tópico “Cruzando as linguagens”, o quadro “O passageiro clandestino”, de Norman Rockwell, cuja imagem apresenta um menino escondendo um cachorro em sua mala de viagem, daí o nome de passageiro clandestino. Deste modo, as questões contidas no livro são de análise comparativa entre a crônica e o quadro.

O livro do 7º ano do Fundamental apresenta também uma variedade de textos literários, com o emprego de uma linguagem mais crítica. Um exemplo, é o

texto “Carta aberta ao Homem-Aranha”, de Lourenço Diaféria, no livro *A morte sem colete* (1983). O texto é uma carta de um menino para o Homem Aranha, explicando o motivo do pai dele também “subir pelas paredes”, uma metáfora associativa de preocupação excessiva com uma situação difícil em alusão ao personagem Herói Homem Aranha. O menino também fala que o pai dele ficou bravo, assim como o Huck e isso acontece porque na realidade, o pai está desempregado e com muitas contas para pagar. Então, o garoto escreve a carta na estrutura de um currículo do pai para ele ser admitido como “Super-herói”, já que ele também sobe pelas paredes.

As questões em torno desse texto enfatizam a compreensão, interpretação do significado das metáforas com o conhecimento cultural e suscita o posicionamento crítico do estudante quanto aos problemas sociais, como aparece na questão 03- No primeiro parágrafo do texto, o remetente afirma que o homem-aranha “se daria muito bem” no Brasil. Deduza: Por essa afirmação, que avaliações o remetente faz de nosso país? E na questão 04) O remetente escreve ao Homem-Aranha em razão de um problema que está ocorrendo com o país. A) O que desencadeia esse problema? B) Que jogo é feito no texto por meio do emprego da expressão “subir pelas paredes”. Vejamos que a questão 04, trabalha no estudante a leitura crítica social por meio dos processos referenciais construídos, em sua infância e adolescência, que mesclam com essa linguagem figurativa do texto em alusão aos aspectos da realidade social, e no item A, leva o estudante a pensar na causa do problema, contribuindo para formar sujeitos ativos socialmente.

O livro do 8º ano reduz consideravelmente o foco da literatura, pois os capítulos apresentam um texto não literário, como por exemplo, “O cérebro em nova transformação”, de Suzana Herculano – Houzel, neurocientista, publicado na Revista Superinteressante, para se realizar a intertextualidade com um texto literário como o Poema “Cantigas de adolescer”, do poeta Elias José. A literatura foi menos trabalhada, visto que há predominância de gêneros textuais como o anúncio publicitário, texto de divulgação científica e seminário. Após esse exercício, há um capítulo que solicita a produção de uma crônica, mas há pouca explicação sobre como escrever esse gênero. Porém, na Unidade 1, há um poema de Chico Anysio “O menino”, e a atividade solicita a produção textual do texto dramático (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p.101)

O livro de 9º ano, o foco em literatura é ainda muito menor, pois trabalha mais com a semântica, o discurso na língua em foco e a gramática por meio dos gêneros textuais como o debate regrado em público, editorial, artigo de opinião e texto dissertativo-argumentativo. Mesmo assim, o gênero literário que mais aparece é o conto. Na Unidade 2, capítulo 1, cujo tema é “O primeiro amor”, o conto trabalhado foi “Felicidade clandestina”(1971), da autora Clarice Lispector ; no capítulo 2 aparece o conto “O amor não tem idade” e no capítulo 3, o conto “A visita” (2010), de Walcyr Carrasco.

Na Unidade 3 “Ser Jovem”, em seu capítulo 1 “O brilho do consumo”, da página 142 a 145 ensina sobre o verso e seus recursos musicais: Verbo e estrofe, métrica, Rima e Ritmo.

As questões sobre o conto “Felicidade clandestina” de Clarice Lispector são de compreensão e interpretação do texto inicialmente, e depois os exercícios trabalham a linguagem com relação ao sentido do texto. Ao final, solicita a produção textual do conto e apresenta a estrutura do enredo, composto por Introdução, Complicação, Clímax e Desfecho, e na página 75, aborda especificamente sobre o conflito.

Já a última parte do capítulo apresenta o início dos três contos, de autoria de escritores brasileiros e solicita aos alunos, que escolham um deles e deem continuidade à narrativa, mas se o estudante preferir, pode escolher um outro assunto diferente dos exemplos, permitindo assim, nas aulas, a leitura literária livre aos estudantes.

Depreende-se que o material didático do Fundamental II tem apresentado um enfoque maior de literatura nas séries do 6º e 7º ano, sobretudo no 6º ano, destacando que o 7º ano já introduz questões críticas nos textos literários, e nas séries de 8ª e 9ª ano, ou seja, as séries fundamentais do Fundamental II ocorre um declínio do ensino da literatura nas séries finais do Fundamental II, fato confirmado no diálogo com a professora bibliotecária, pois os estudantes, nessa fase, realizam menos empréstimos de livros na biblioteca, e a professora de Língua Portuguesa e Literatura explicou que isso ocorre porque há uma pressão maior nos estudantes do 9º ano, e a preparação inicia a partir do 8º ano, para o bom desempenho nas provas externas e nas metas estabelecidas pelas escolas.

Faria (2017, p.52) argumenta que o livro didático não deve ser o único meio de ensino da Literatura, mas que este por ser, em muitas ocasiões, o primeiro contato dos alunos com os textos literários, deva ser utilizado pelos professores de forma que

estímulo a curiosidade de leitura dos alunos e explore os pontos mais fortes do livro, como apresentar nas aulas uma tipologia de textos variada, atividades de interpretação textual que instigam os alunos a refletirem e opinarem sobre os textos.

4.2 Entrevista com a professora regente

A docente é Graduada em Letras-Língua Portuguesa e Pedagogia e Pós-graduada em psicopedagogia., exerce a atividade como professora à oito anos, trabalhando até 2018 com o Fundamental I, e em 2019, após a formatura em Letras-Língua Portuguesa, passou a ensinar o Fundamental II.

No que tange à metodologia da professora regente Rubi¹⁰ (Informação verbal, 2019), nas aulas de leitura literária, ela realiza análise de textos em grupo, debate em sala de aula, aborda textos literários que apresentam uma crítica social e, antes de trabalhar os textos, aplica a técnica da predição com a turma. Utiliza também como recurso pedagógico, os filmes, exemplo: “O menino que descobriu o vento” e “Mãos talentosas”. A seguir, temos a transcrição da resposta da professora.

Trabalho em grupo para análise de textos, debate em sala de aula no coletivo. Um texto literário que trabalha mais uma crítica social, um tema específico e antes de trabalhar o texto, realizo a predição, ao perguntar o que eles já sabem para ter acesso ao conhecimento de mundo deles. O título que trabalhamos foi “Escrever: vicioso ofício”. Iniciei, chamando atenção para o título do texto e trabalhei a interpretação das palavras e que sentido a palavra “ofício” tem nesse contexto. O texto falava sobre um poeta que tinha outras profissões e vivia bem, mas que gostava mesmo era de ser poeta. Esse é um texto de Wlisses Tavares. Também levo slides para expor vídeos sobre literatura e filmes que façam os estudantes refletirem. Levei o filme “O menino que descobriu o vento” e essa história retrata sobre um menino que pelo gosto com os estudos, ele conseguiu mudar a realidade da sociedade; e o filme “Mãos talentosas” para mostrar a importância da leitura e estudo (Informação verbal, 2019).

A professora regente também alterna entre aulas mais tradicionais e outras mais dinâmicas, como ela destaca que, em duas aulas, levou os estudantes do 9º ano para escreverem crônicas no pátio da Escola:

Alguns alunos preferem o método tradicional e ontem, levei os alunos do 9º ano para o pátio, pois a sala estava quente e isso prejudica o aprendizado. Fiz isso duas vezes, na primeira vez, levei os alunos para aplicar as oficinas de crônicas e solicitei aos alunos a produção de uma crônica e o tema envolvia falar sobre algo que aconteceu na vida deles ou na vida de alguém

¹⁰ Nome fictício da professora regente para manter o anonimato da entrevistada.

que conhece. Um aluno escreveu cinco crônicas. Eu procuro alternar entre aulas tradicionais com aula expositiva e atividade, mas a aula dinâmica também tem atividade. Gosto de trabalhar com músicas, para trabalhar a interpretação (Informação verbal, 2019).

Até agosto do ano letivo de 2019, ela trabalhou também com a análise de contos de autores da literatura afro-brasileira como a Conceição Evaristo, e africana, como Ondjak, contextualizando também os gêneros literários lírico, poético e narrativo, menos o dramático e os poemas da autora Carolina Maria de Jesus e seu livro *Diário de Bitita* (1982) e crônicas de outros autores. Mas, a partir de setembro de 2019, a professora adapta as suas metodologias, devido à preparação dos alunos para a prova do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Com isso, trabalha a literatura por meio de textos rápidos e questões que utilizam os descritores do SPAECE que apresentam mais aproximação com a literatura, como o descritor 11: Reconhecer os elementos que compõem a narrativa e o conflito gerador, e Descritor 21: Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos. Desta forma, o uso dos descritores impossibilita a leitura literária mais consistente e atenta.

Quanto ao trabalho com os descritores, ela utiliza o Caderno de práticas pedagógicas da Formação MAIS PAIC 2019, material além do livro didático, por possuir um conteúdo mais direcionado para as provas externas de avaliação da série final do Ensino Fundamental II. A professora relata na entrevista: “Para esse descritor, eu trabalhei com poemas para os estudantes reconhecerem os efeitos de sentido” (Informação verbal, 2019).

Quanto aos projetos escolares para a literatura, terceira pergunta do questionário aplicado, a professora responde que inexistiam no segundo semestre do ano letivo de 2019, porém, realiza pequenas ações como levar gibis, pois alguns são atraídos unicamente por quadrinhos; livros contemporâneos, como *best sellers*, terror e suspense, por perceber que a maioria dos alunos não se sentem atraídos pela literatura clássica. Vejamos no comentário da professora:

Projetos na escola voltados para literatura ainda não existem, mas tenho projetos em mente e um deles, já estou implementando, pois comprei gibis, quadrinhos de super heróis e leitura contemporânea, pois tento levar livros mais clássicos, mas não atraem a leitura deles. Então, levo mais assuntos e livros do contexto deles, pois os alunos não foram estimulados a desenvolver o prazer de leitura, a sentir a viagem literária (Informação verbal, 2019).

Nesse aspecto, segundo Faria (2017, p.67), os jovens leitores se afastam dos textos clássicos devido à falta de incentivo de leitura na infância, portanto consideram que a leitura canônica é lenta e difícil, e a maioria dos enredos não possuem muita ação, mais presentes nas leituras de entretenimento. Eles se atraem pelas narrativas que possuam velocidade, violência, sexualidade e competitividade, temas que não são determinados nos paradigmas da literatura clássica brasileira e mundial.

A professora trabalha em sala de aula, alguns clássicos, como livros de Machado de Assis, Aluísio de Azevedo, Joaquim Manuel de Macedo, Cecília Meireles e Clarice Lispector, mas avalia que se faz necessário desenvolver técnicas para atrair os meninos para a leitura da literatura brasileira. Além de levar esses livros, ela xeroca e recomenda a leitura de contos da literatura e cultura afro-brasileira. Segundo ela, em uma turma de 34 alunos, do 8º ano, apenas 5 têm o hábito de levar os livros que ela indica na sala de aula para ler em casa, mas quando ela utiliza as xérox durante a aula, eles se interessam em acompanhar a leitura guiada coletiva, ou seja, essa estratégia de letramento literário tem funcionado melhor no contexto da sala de aula.

Ela informa ainda que tentou implementar um jornal com os textos do 8º e 9º anos, mas pela falta de tempo de orientar e de autonomia dos alunos, o projeto foi adiado. “Meus projetos em mente são: Montar um jornal com textos de 8º e 9º ano, no entanto, eu percebi que eles não tinham autonomia e me faltou tempo para sentar com eles e planejar. Levei o livro *Diário de Bitita* e eles estavam gostando da leitura” (Informação verbal, 2019).

Mas, em conversa mais recente¹¹ com o objetivo de investigar sobre o processo de autoria dos estudantes, a professora relata que já no contexto das aulas remotas em 2020, ela vem trabalhando em suas aulas alguns cordéis do livro *Heroínas negras brasileiras*, da autora Jarid Arraes que reúne em sua obra, quinze mulheres negras de destaque na história Brasileira, e solicitou aos estudantes que produzissem cordéis e uma aluna, inclusive sua filha, Diana, de 14 anos, produziu um *videobook* do cordel de sua autoria “Carta para Carolina”.

Em relação a pergunta do questionário: “Quais são as suas recomendações de leituras aos alunos?”, a docente respondeu que recomenda diversos autores e gêneros e subgêneros literários para incentivar que a leitura também seja realizada em casa, como explícito em sua fala:

¹¹ Conversa com a professora Rubi (Nome fictício) pelo *whatsApp* em 09 de fevereiro de 2021

Empresto livros de poemas, de contos e de romances contemporâneos para poucos alunos em sala de aula, pois eu trago os livros e eles escolhem para ler em casa. Do 9º ano, dois alunos pegam emprestado os livros que eu levo, de uma turma com 34 alunos no total, e do 8º ano, 5(cinco) alunos levaram um livro e uma das alunas do 8º ano disse que não conseguiu concluir a leitura do livro *A culpa é das estrelas*, porque ela achou chato. Então, eu trouxe gibi e ela leu, porque ela gosta do gênero. Ela lê rapidamente os gibis da turma da Monica após fazer as atividades e ela ama ler esse tipo de literatura, fica triste quando não levo esses livros (Informação verbal, 2019).

Conforme vemos, a professora regente trabalha variados gêneros e obras literárias em sala de aula, bem como estimula a leitura em casa, infere-se então que ela própria, como mediadora de leitura literária também é uma leitora assídua de textos literários, corroborando com o que diz Barros, Bartolini e Silva (2006) que para ser professor mediador em leitura literária, precisa ser um leitor assíduo de textos literários e além disso, conhecer a Teoria da Leitura para fundamentar bem a sua aula e não errar nas indicações de leitura.

Ademais, a professora regente utiliza adaptações fílmicas juntamente com os seus respectivos best sellers em sala de aula e em seguida inclui a literatura brasileira como forma de promover um rompimento do horizonte de expectativas dos adolescentes com as leituras dos clássicos, uma vez que as experiências estéticas são diferentes.

4.3 Entrevista com os estudantes do fundamental II

A entrevista ocorreu com três estudantes¹² da Escola-Campo no ambiente escolar, em novembro de 2019. A faixa etária dos entrevistados compreendeu 14 e 15 anos, e cursavam o 8º e o 9º ano do Ensino Fundamental II. As perguntas corresponderam: 1. O que você pensa sobre as aulas de literatura?; 2. Há práticas de leitura e como são realizadas?, e 3. Quais são as atividades que realiza na Escola em relação à literatura?

Para a primeira questão, segue a resposta de um dos três estudantes entrevistados:

¹² Os nomes dos estudantes “Pandora”, “Amélia” e “Sócrates” entrevistados são fictícios para proteger as suas identidades.

1. O que você pensa sobre as aulas de literatura?

Entrevista 3:

A professora de português faz slides e apresenta exemplos de escritores brasileiros. Ela leva poemas, crônicas, trechos de músicas clássicas brasileiras, traz muito sobre a cultura brasileira e sobre os grandes escritores. A professora Rubi estimula a trazer livros de literatura e eu gosto de ler livros da literatura brasileira. (Estudante Sócrates, sexo masculino, 15 anos, 9º ano, 2019).

2. Há práticas de leitura e como são realizadas?

Entrevista 1: A professora lê os textos literários e pergunta o que entendemos, e mostra os personagens principais. Ela trabalha com interpretação textual. Peguei dois livros de literatura contemporânea para ler, um deles fala sobre um viajante, e o outro narra sobre as dificuldades de uma família, mas ainda não terminei as leituras. Os livros são apresentados em sala de aula por slide. Leio em sala, mas em casa é difícil (Estudante Pandora, sexo feminino, 14 anos, 9º ano, 2019).

Entrevista 2:

Uma vez a professora pegou umas folhas de papel ofício e trabalhou a leitura de histórias e perguntou o que entendemos. Ela trabalha com a interpretação textual. (Estudante Amélia, sexo feminino, 14 anos, 8º ano, 2019).

Entrevista 3:

Gosto muito de ler mangás em casa, conhecer a cultura de outros países. Nem todos os alunos têm acesso em casa à internet e a escola aqui não tem essas leituras, se tivesse os alunos poderiam ter acesso ao livro físico. De tanto ler mangás, eu planejo criar um livro nesse gênero, porque com as minhas leituras, eu consigo ampliar a minha criatividade. Dos romances que eu li, um dos que mais me tocou foi *O melhor de mim* (1984). Também li o livro *A voz do silêncio* (2017), porque fala da realidade do bullying. Nas aulas de português, trabalhamos a leitura por meio dos gêneros textuais e os descritores. Na minha opinião, essa Escola deveria ter uma melhor acessibilidade da biblioteca, para ter uma variedade de livros maior. A professora Rubi, por exemplo, trouxe livros de suspense, romance, aventura e comédia (Estudante Sócrates, sexo masculino, 15 anos, 9º ano, 2019).

Pergunta 3: Quais as atividades que realiza na Escola em relação à literatura?

Entrevista 1:

“As aulas sempre são diferentes, passa os exercícios da apostila para casa e na sala de aula, ela leva o livro e conta histórias. Traz os alunos para o pátio para aplicar dinâmicas. E também já passou o filme ‘O menino que descobriu o vento’ e outros filmes” (Estudante Pandora, sexo feminino, 14 anos, 9º ano, 2019).

Entrevista 3:

Os conteúdos são apresentados pelos slides. Ocorrem muitas dinâmicas na área de literatura que trabalham os sentidos dos textos. A professora imprime os textos e faz grupos para competição no jogo com dados para que os alunos respondam as questões. Ela tem trabalhado muito com os descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Tem premiação com material escolar (Estudante Sócrates, sexo masculino, 15 anos, 9º ano, 2019).

Vê-se que há a prática da leitura literária nas aulas de literatura, e uma ampliação do repertório literário com a introdução de diversas obras que incluem além do cânone literário, a literatura contemporânea, afro-brasileira e escrita por mulheres, gibis, romances best-sellers, e variados gêneros literários, além da condução dinâmica das aulas como a leitura guiada, dinâmicas em grupos e variedade de espaços para a condução da aula, como o pátio e o incentivo à leitura em casa, ocorrendo assim, uma boa mediação da leitura literária em sala de aula.

No entanto, os estudantes leem pouco em casa, como verificado que eles também levam poucos livros emprestados da biblioteca. A professora bibliotecária e a professora regente concordam que os estudantes do 6º e 7º anos realizam mais empréstimos de livros, do que as turmas de 8º e principalmente de 9º ano, porquanto se preocupam mais com as provas externas como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Para além disso, a professora afirma que os adolescentes se sentem menos atraídos pela literatura clássica, e os estudantes declararam que a biblioteca da Escola não dispõe de títulos que os agradam ou que sejam da utilização da professora em sala de aula, contudo é necessária uma pesquisa mais aprofundada sobre outros fatores que influem na dificuldade da leitura pelo prazer, ou em casa.

Nesse sentido, Gavião (2016, p.52) explica que normalmente as crianças consideram a leitura uma atividade divertida, gostam de ouvir histórias de fantasia, mas quando chegam no período da pré-adolescência e adolescência, a leitura, na maioria dos casos deixa de ser uma atividade de prazer, e eles perdem o interesse, porque já não escutam histórias contadas com tanta frequência, pelos professores, e dificilmente se interessam a buscar uma obra sozinhos.

Essa afirmação se confirma nessa pesquisa quando a professora regente informou que poucos alunos conseguem ler as obras indicadas, em casa, pois preferem a leitura guiada pela professora, relacionado também a baixa procura de livros na biblioteca.

4 Considerações finais

A pesquisa se propôs a investigar como ocorre a formação do leitor e a leitura literária em uma Escola Pública Municipal do Município de Redenção-CE com base nas teorias de formação do leitor, baseadas na Estética da Recepção e no Método recepcional, nos documentos educacionais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Campo.

Observou-se que os livros didáticos do 6º e 7º anos, apresentaram maior enfoque na literatura, mas no 8º e 9º anos, a presença dos textos literários é reduzida, os conteúdos literários são mais resumidos, e os livros apresentam uma ênfase maior nos gêneros textuais midiáticos e dissertativo-argumentativo.

Constatou-se que a mediação literária da professora regente possibilita a leitura dos textos em sala de aula e a ampliação do contato dos alunos com diferentes obras, autores e gêneros literários, por meio de metodologias diversificadas que atraem a participação dos alunos, como o uso das literaturas juvenis, e outras linguagens artísticas como a adaptação fílmica dessas obras, e a música, trabalhando posteriormente as obras da literatura clássica brasileira, de acordo com as estratégias de mediação literária propostas por Farias(2017). Além dos *best sellers*, são trabalhados pela professora, obras da cultura afro-brasileira e africana e quadrinhos, diversificando o acervo literário. Boa parte dos livros que são trabalhados nas aulas de literatura não se encontram na biblioteca, o que chama atenção para a necessidade de variedade maior de obras literárias e gêneros que atendam as demandas da sala de aula e interesses de leitura dos estudantes, como propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) para a formação do leitor, e o comentário do estudante entrevistado, Sócrates, acerca da necessidade de um acervo mais diversificado na Biblioteca.

Os alunos do 8º e do 9º ano do Ensino Fundamental II são os que menos frequentam a biblioteca e solicitam livros para ler em casa, o que pode estar relacionado a fatores como a pressão por bons resultados nas avaliações externas do SPAECE e SAEB, como também a redução da literatura nos livros didáticos dessas séries, e ainda no baixo interesse pela leitura literária dos estudantes nessa faixa etária, oriundo da falta de incentivo para a leitura na infância, conforme afirma Farias (2017), e a dificuldade para se adaptar às leituras mais complexas a partir da adolescência, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), e ainda, a maior utilização da internet por alguns, como mostrado na entrevista 3, para a realização das práticas de leitura literária.

Com base na coleta, reflete-se que a mediação literária, quando bem executada pelo professor ressignifica a literatura na Escola, mesmo diante de fatores limitantes, como os descritos acima. Contudo, a leitura literária em casa não ocorre de forma satisfatória, havendo baixo índice de leitores do Ensino Fundamental II na Escola pesquisada. Portanto, cabe às futuras investigações, responder os fatores que condicionam a baixa adesão desses leitores, principalmente, nas séries de 8º e 9º ano, uma vez que a formação do leitor na Escola deve promover o interesse gradual pela leitura, mesmo após a conclusão da Escola Básica pelo estudante.

Referências

AGUIAR, V. T. Leitura e conhecimento. **Signo**. Santa Cruz do Sil, v.32, n.53, p.26-41, dez, 2007.

AGUIAR, V. T. A formação do leitor. A formação do leitor. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p.104-116, v.11.

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M.G. **Literatura**: a formação do leitor-alternativas metodológicas. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AGUIAR E SILVA, V. M. **Teoria da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AMÉLIA. **Entrevista**, Redenção-CE, novembro, 2019. A entrevista encontra-se no subtópico 4.3 Entrevista com os estudantes do Fundamental II.

ANZOLIN, C. E. K. **Leitura do texto literário pelo método recepional**: Uma experiência no Ensino Fundamental II. Orientador: Prof. Dr. Cedson Fritzen. 2018. 140f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras)- Centro de Comunicação e Expressão- Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BARROS, M. H. T. C ; BORTOLINI, S; SILVA, R. J . **Leitura: Mediação e mediador.** São Paulo: Editora FA, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em 24 de maio de 2020

CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens, 6º ano.** 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2015

CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens, 7º ano.** 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2015

CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens, 8º ano.** 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens, 9º ano.** 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** 2.ed. São Paulo: Contexto,2009.

EMEIEF C.P b **Projeto Político Pedagógico.** Dispõe sobre o controle de frequência, documentação escolar, Áreas de estudo Temas transversais(Eixos estruturados) e avaliação de aprendizagem, 2017.

FARIA, F. S.L. **Mediação da leitura literária e prática docente na formação do jovem leitor.** Orientadora: Vivianne Freury de Faria. 2017. 146f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica)- Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7846/5/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Franceneuza%20Santos%20de%20Lima%20Faria%20-%20202017.pdf> Acesso em:23/01/2021.

FREITAS, W. R. S; JABBOUR, C. J. C. O estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: Fundamentos, roteiro de aplicação e pressupostos de excelência. *In:* XXX Encontro Nacional de Engenharia de Produção (ENEGEP), 2010, São Carlos (SP): Associação Brasileira de Engenharia de Produção (ABEPRO), 2010.P.1-14. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2010_tn_sto_122_790_15342.pdf Acesso em: 01/04/2020.

GAVIÃO, R. P. **A leitura literária no Ensino Fundamental: uma pesquisa narrativa com o método recepcional.** Orientadora: Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos. 2016. 138f. Dissertação (Mestrado em Letras: Área de conhecimento: Linguagens e literaturas)- Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP- Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/147091/gaviao_rp_me_assis.pdf;jsessionid=54B0638907CBF945B083C52009819CF7?sequence=3 Acesso em 23/01/2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Brasil/Ceará/Redenção. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/redencaao/panorama> Acesso em: 21/03/2021.

LAJOLLO, M; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019. ISBN. 978-85-0546-366-0. Disponível em:
https://books.google.com.br/books/about/A_forma%C3%A7%C3%A3o_da_leitura_no_Brasil.html?id=HC7LDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false Acesso em: 23 de janeiro de 2021.

MESQUITA, A. M. Levar a ler em “lugares distantes”: Uma proposta de leitura. **Leia Escola**, Campina Grande, v.19, n.3, p.33-46, 2019. ISSN:2358-5870. Disponível em:
<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1554/pdf> Acesso em: 25/03/2020.

PANDORA. **Entrevista**, Redenção-CE, novembro, 2019. A entrevista encontra-se no subtópico 4.3 Entrevista com os estudantes do Fundamental II.

RUBI. **Entrevista**, Redenção-CE, novembro, 2019. A entrevista encontra-se transcrita no subtópico 4.2 Entrevista com a professora regente.

SÓCRATES. **Entrevista**, Redenção-CE, novembro, 2019. A entrevista encontra-se no subtópico 4.3 Entrevista com os estudante do Fundamental II.

ZILBERMAN, R. **Estética da Recepção e História da Literatura**. 5ª ed. Porto Alegre: Editora UniRitter, 2015. Disponível em:
https://issuu.com/editorauniritter/docs/estetica_da_recepcao Acesso em: 20/03/2021.



Capítulo 12

PROJETO DE INTEGRAÇÃO: HORTA NA ESCOLA

Camila Aparecida dos Reis Marques

Gisele Mara Barbieri Serra

Laura Carolina Santiago Coelho

Wellington Rodrigues

PROJETO DE INTEGRAÇÃO: HORTA NA ESCOLA

Camila Aparecida dos Reis Marques

*Licencianda em Pedagogia IFSULDEMINAS,
12201001267@muz.ifsuldeminas.edu.br*

Gisele Mara Barbieri Serra

*Licencianda em Pedagogia IFSULDEMINAS,
12201001366@muz.ifsuldeminas.edu.br*

Laura Carolina Santiago Coelho

*Licencianda em Pedagogia IFSULDEMINAS -
12121001216@muz.ifsuldeminas.edu.br*

Wellington Rodrigues

*Professor Educação Básica Anos Iniciais -
wellingtonguimaraesrodrigues@gmail.com*

Resumo: Este relato aborda a vivência e experiência obtidas com o Projeto de Integração: Horta na Escola, o qual foi aplicado junto aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, realizado em uma escola municipal na cidade de Inconfidentes, localizada na área rural no Sul do estado de Minas Gerais, e desenvolvido com a inclusão e participação ativa de toda a comunidade escolar. A partir da construção de uma horta nas dependências da escola, onde foram cultivadas alfaces, os alunos aprenderam tanto através da teoria, como através de práticas multi e interdisciplinares, um pouco sobre cultura local, o que propiciou o resgate de tradições rurais, hábitos de uma alimentação saudável, isso em decorrência do plantio, cultivo e consumo da hortaliça cultivada por eles, além do empreendedorismo gerado com a destinação da produção e ainda, com a possibilidade e realização de desenvolver habilidades de socialização, cooperação e interação durante todo o projeto, onde não somente aos alunos diretamente envolvidos, mas a todo corpo escolar foi possível a interação dentro de um projeto que atribui a alguns uma novidade pelo desenvolvimento de novas experiências e a outros uma recordação de tradições com gostinho de saudade, cheirinho de lembrança e esperança de preservação dessas memórias, hábitos e cuidado com a terra, com o corpo e com a saúde das novas gerações.

Palavras-chave: alimentação saudável. empreendedorismo. aprendizagem. socialização.

Abstract: This report addresses the experience obtained with the Integration Project: Garden at School, which was applied with the students of the 5th year of elementary school, held in a municipal school in the city of Inconfidentes, located in the rural area in southern Minas Gerais state, and developed with the inclusion and active participation of the entire school community. From the construction of a vegetable garden on the school premises, where lettuce was grown, the students learned both through theory and through multi and interdisciplinary practices, a little about the local culture, which enabled the rescue of rural traditions, habits of healthy eating, as a result of the planting, cultivation and consumption of the vegetables grown by them, besides the entrepreneurship generated with the destination of the production and also, with the possibility and accomplishment of developing socialization, cooperation, and interaction skills during the entire project, where not only the students directly involved, but the entire school body was able to interact within a project that gives some a newness for the development of new experiences and to others a memory of traditions with a taste of nostalgia, a smell of remembrance, and hope for the preservation of these memories, habits, and care for the land, the body, and the health of new generations.

Keywords: healthy food. entrepreneurship. learning. socialization.

INTRODUÇÃO

O atual cenário de inovações tecnológicas, mudanças de hábitos e o crescimento da ruptura entre os entendimentos de comida e natureza, causa o distanciamento das relações com as tradições rurais e hábitos alimentares saudáveis. Diante do senso de responsabilidade da escola para com a instrução a tais temáticas nasce a proposta em parceria com o SEBRAE de um projeto de horta através práticas pedagógicas multi e interdisciplinares, que ampliam o conhecimento pedagógico real, auxiliando o entendimento de cada etapa do processo, a fim de alcançar o resgate às tradições rurais e a construção de um entendimento amplo de alimentação para o 5º ano do Ensino Fundamental. Criando possibilidades de despertar um olhar empreendedor sustentável alimentar pertinente ao ramo rural, onde o que é produzido, além de forma de sustento próprio e saudável, torna-se uma fonte de renda.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme Morgado (2006), a horta na unidade escolar possibilita que o aluno desenvolva atividades pedagógicas diversas, sejam relacionadas à alimentação ou à

educação ambiental, mas unificando teoria e prática para o processo de ensino aprendizagem. CRIBB afirma que:

“Cada vez está mais evidente a importância de uma educação de qualidade que leve em consideração a formação de cidadãos mais críticos, responsáveis e capacitados para a vida. Para tal realização o Ministério da Educação concebe como essencial o acesso ao conhecimento de forma ampla, bem como o acesso às novas tecnologias; além do estímulo a atividades que contribuam para conscientização sobre a importância da melhoria das condições ambientais. Também observa a necessidade de serem construídas” (2010).

De acordo com Filgueira (2000) o esterco animal traz benefícios a cultura de hortaliças por terem raízes finas e delicadas, exigindo do solo um aspecto físico adequado. Outra vantagem da adubação orgânica provém da reciclagem desses resíduos rurais, trazendo uma autonomia para os produtores na comercialização dos mesmos.

A função do educador do campo, vai além da formação humana. Se envolve também em apoiar ações voltadas à sustentabilidade das famílias e comunidade em um bem comum da coletividade. E para que esses educandos alcancem tais objetivos que BONJORNO fala, seria começando pela formação contextualizada que formaria de acordo com a realidade local (BONJORNO *ET AL* , 2012).

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa teve como metodologia a pesquisa-ação. Tripp (2005) considera fazer todo sentido singularizar a pesquisa-ação dos demais tipos de pesquisa, pois esta apresenta como característica tanto a prática rotineira como a pesquisa-ação.

Considerando que tanto se aprende na prática e pode-se registrar o aprendizado para no final disseminá-lo aos profissionais da área praticada.

No ano de 2015, o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) realizou uma ação em uma escola rural localizada no Sul do Estado de Minas Gerais, onde trouxe o assunto empreendedorismo aos professores para ser trabalhado com os alunos. Foram ofertados materiais pedagógicos com temáticas a serem desenvolvidas com cada série. Iremos relatar as vivências desse trabalho com

a turma do 5º ano do Ensino Fundamental I. O tema proposto foi “Alimentação Saudável”.

No mesmo período, a escola desenvolvia um projeto próprio nomeado “Resgatando Tradições” através do qual, professores procuravam apresentar e desenvolver costumes e tradições do meio rural com os alunos, onde a criação de uma horta já se fazia um processo iminente. O encontro das duas propostas resultou em um projeto inter e multidisciplinar com duração de 5 anos, que até a data de publicação deste documento se faz operante. Partindo do material didático, “livro de Língua Portuguesa” e o de “Matemática e Ciências” do 5º ano “Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo” a professora responsável pela turma passou a elaborar suas aulas de forma interdisciplinar intercalando o projeto com o proposto pelo SEBRAE e os conteúdos previstos.

Também foi convidado a visitar a escola um técnico da EMATER que ministrou uma palestra com a finalidade de orientar técnicas de manejo e cultivo aos professores e alunos envolvidos no projeto.

Após pesquisa, levando em consideração a maior acessibilidade, o grande consumo e o plantio que poderia ser realizado tanto em pequenas quanto em grandes áreas, independente da época do ano, a Alface crespa (*Lactuca sativa* var. *crispa*) foi a opção selecionada para o cultivo.

Tendo em consideração os apontamentos técnicos e observação à geografia da escola, os alunos em conjunto com a professora optaram por realizar a horta próxima à cozinha.

Na aula de matemática, a professora, de forma interdisciplinar, instigava os alunos a medirem e calcularem a área necessária para a plantação de 250 mudas de alface.

Ao constatarem que hortaliças precisam de temperaturas e umidade apropriadas para se desenvolverem, se mostrou necessária a criação de uma estufa. Uma vez que não possuíam instrumentos e habilidades para tal, os alunos solicitaram ajuda de familiares que, em sua maioria, ajudaram de pronto, inclusive na construção e preparo dos canteiros para o plantio. Durante a construção os alunos se mostraram

ativos dentro de suas possibilidades: na limpeza dos canteiros e auxiliando com a entrega de ferramentas de uso tradicional como cavadeira, martelos, arame e enxada. Em um processo de troca de experiências entre familiares e alunos constituindo uma aula prática de construção de conhecimentos.

Na aula de ciências, foram trocadas experiências e realizadas pesquisas bibliográficas em busca da melhor maneira de adubar de forma natural a plantaçoão. Diante dos resultados das pesquisas e a vivência na área rural, muitos alunos apontavam para o esterco orgânico bovino como a melhor opção, uma vez que esse tipo de adubo a maioria deles possuía em casa, e por ser um esterco que traz grandes benefícios às plantaçoões provenientes de seus inúmeros nutrientes.

Em seus cadernos, durante as aulas de Língua Portuguesa, os alunos criaram uma espécie de “diário” onde faziam todas as anotaçoões sobre a horta como: a data da construção da estufa, quais as metragens utilizadas, materiais necessários, data de plantio e colheita, quantos dias de colheita e se estavam dentro das estatísticas de acordo com os períodos do ano, quais as perdas, destino das hortaliças colhidas e os gastos com cada plantaçoão de novas mudas.

Estabeleceu-se um dia da semana para fazerem capinas manuais, sempre que necessário, e irrigaçoão por microaspersão, que eram realizadas pelos alunos. No momento da colheita, já separavam o que era para consumo na merenda da escola e o excedente que seria destinado às vendas na comunidade. Proposta construída através da visão de empreendedorismo apresentada pelo SEBRAE e comércio alimentar sustentável pertinente ao ramo rural.

Por fim, os valores arrecadados se dividiam em gastos na manutenção do projeto e em atividades educativas definidas em consenso pelos participantes.

ANÁLISE DE DADOS

A aprendizagem foi notória, pois práticas Inter e Multidisciplinares favoreceram a contextualizaçoão dos conteúdos abordados na sala de aula com a prática vivenciada e a realidade dos alunos, possibilitando a eles novas perspectivas. Os alunos tiveram uma ótima interação social e cultural, compreendendo, reconhecendo e valorizando

costumes de suas raízes rurais de forma cooperativa desde as aulas teóricas à realização da prática.

O vínculo estabelecido no cultivo da hortaliça despertou nos alunos/comunidade maior interesse pelo consumo de um alimento saudável produzido por eles, assim ampliando a consciência da relação alimento-natureza.

A comercialização das hortaliças despertou nos alunos a consciência econômica, que proporcionou um aprendizado empreendedor e noções financeiras básicas como lucro e prejuízo. Diante disso, os alunos passaram a analisar e aprimorar suas práticas de cultivo a fim de garantir a menor perda possível e conseqüentemente, maior lucro. Os alunos realizaram passeios culturais onde recebiam uma quantia monetária destinada aos gastos pessoais, que deveriam administrar com auxílio da professora e finalizaram o ano com um jantar de formatura.

Imagem 1- Fotografia momento plantio de mudas de alface



Fonte: arquivo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a construção de uma horta na escola proporciona múltiplas atividades pedagógicas. A união da teoria à prática, dentro da realidade social, auxilia o ensino aprendizagem e aproxima as relações da cooperação. Essas perspectivas de realidade vão de encontro com os valores pedagógicos singulares, mais expressivos e prazerosos.

REFERÊNCIAS

BONJORNO, José Roberto, AZENHA, Regina, GUSMÃO, Tânia, GOWDAK, Demétrio, MARTINS, Eduardo. Matemática e Ciências: **Girassol Saberes e Fazeres do Campo**, 5º Ano. 1ª ed. São Paulo: FDT, 2012.

CRIBB, S.L.S.P. (2010). **Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente**. REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente.

FILGUEIRA, F. A. R. (2000). **Novo Manual de Olericultura. Agrotecnologia moderna na produção e comercialização de hortaliças**. 2 ed. rev. amp. Viçosa: UFV.

MORGADO, F.S. (2006). **A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis**. 2006. 45p. Centro de Ciências Agrárias. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TRIPP, D. (2005). **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. 2005. 447p. Educação e Pesquisa. Universidade de Murdoch, São Paulo, 2005.



Capítulo 13

**A MEDIAÇÃO E O PROGRAMA DA
TUTORIA PEDAGÓGICA:
ACOMPANHAMENTO DA HORA
ATIVIDADE NO ENSINO REMOTO NA
REDE PÚBLICA ESTADUAL DE
CURITIBA**

*Claudinéia Maria Vischi Avanzini
Anderson Luiz Cruzara*

A MEDIAÇÃO E O PROGRAMA DA TUTORIA PEDAGÓGICA: ACOMPANHAMENTO DA HORA ATIVIDADE NO ENSINO REMOTO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE CURITIBA¹³

Claudinéia Maria Vischi Avanzini

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Educação Social (UNISAL), Educação Especial (CEUCLAR) e Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE (SEED/SETCT/UFPR). Professora Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e da Secretaria Municipal de Educação de Araucária – PR, clauvischi2@gmail.com.

Anderson Luiz Cruzara

Especialista em Ensino e Pesquisa na Ciência Geográfica pela Universidade Estadual do Centro- Oeste (UNICENTRO). Bacharel em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor de Geografia da Secretaria de Educação do Paraná, anderson.luiz.cruzara@gmail.com.

RESUMO

Este artigo apresenta uma política pública de gestão educacional do Estado do Paraná que repercute diretamente na gestão escolar e na organização do trabalho pedagógico das instituições de educação básica estaduais prioritariamente as que atendem os anos finais e o ensino médio, trata-se da mediação do trabalho pedagógico que ocorre de forma descentralizada por meio do acompanhamento da equipe pedagógica e gestora por tutores designados pelos Núcleos Regionais de Educação - NREs da Secretaria de Estado da Educação e Esportes – SEED e pela mediação das horas atividades dos professores organizada pela equipe pedagógica das instituições estaduais de ensino. O presente trabalho tem como objetivo apresentar a importância desses dois processos de mediação no sentido de favorecer a profissionalização docente por meio da formação continuada dos professores ao longo de sua carreira e durante seu horário de trabalho em horas atividades. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, documental, qualitativa e quantitativa, com o levantamento de fontes observadas nos registros pedagógicos, atas e demais documentos referentes à organização dos momentos de mediação pedagógica durante o ano de 2021 em uma escola estadual da cidade de Curitiba - PR. O aporte teórico se fundamenta em documentos legais e nas obras de Penna e Marin (2019) e

¹³ Artigo apresentado no XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE em 2021.

Almeida e Dalben (2020). Com este trabalho tem-se a intenção de investigar quais as ideias que permeiam os debates sobre o tema, quais as motivações que direcionaram e colaboraram para o delineamento da organização deste trabalho e que ações educacionais relacionadas à formação e acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores marcaram esse processo. Como resultado preliminar pode-se apontar que o acompanhamento e as formações continuadas dos profissionais do magistério são de extrema importância por conta da necessidade premente de aprofundamento, discussão, fundamentação teórico/prática para o fortalecimento do trabalho pedagógico e melhoria do processo de ensino aprendizagem dos estudantes das redes estadual de ensino e neste sentido, tanto a instituição de ensino envolvida nesta pesquisa, quanto o NRE ao qual ela pertence favorecem e incentivam um amplo espectro de possibilidades de trabalho que incentivou o engajamento de seus profissionais.

Palavras-chave: Gestão escolar. Mediação pedagógica. Organização do Trabalho Pedagógico. Tutoria. Hora atividade.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo pretende-se apresentar as especificidades de um trabalho colaborativo de mediação pedagógica desenvolvido na rede estadual de ensino do Paraná envolvendo a dinâmica profissional realizada pela tutoria do Núcleo Regional de Educação de Curitiba e o acompanhamento da hora atividade dos professores realizada por pedagogos em escolas estaduais durante o ano de 2021.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar inclusive como esses dois processos de mediação favorecem o aperfeiçoamento docente por meio da formação continuada dos profissionais de educação ao longo de sua carreira e durante seu horário de trabalho em horas atividades.

A mediação do trabalho pedagógico ocorre de forma descentralizada de duas maneiras: por meio do acompanhamento da equipe pedagógica e gestora das instituições estaduais de ensino por tutores designados pelos Núcleos Regionais de Educação - NREs ligados à Secretaria de Estado da Educação e Esportes – SEED e pela mediação das horas atividades dos professores organizada pela equipe pedagógica das instituições estaduais de ensino.

Com este estudo tem-se a intenção de investigar quais as ideias que permeiam os debates sobre o tema, quais as motivações que direcionaram e colaboraram para o delineamento da organização deste trabalho e que ações educacionais relacionadas à formação e acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores marcaram esse processo.

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, documental, qualitativa e quantitativa, com o levantamento de fontes observadas nos registros pedagógicos, atas e demais documentos referentes à organização dos momentos de mediação pedagógica durante o ano de 2021 em uma escola estadual da cidade de Curitiba – PR e pelo NRE de Curitiba realizada tanto na reunião de tutoria quanto durante as reuniões em hora atividade com os professores.

2 A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA GESTÃO ESCOLAR: A TUTORIA PEDAGÓGICA E O ACOMPANHAMENTO DA HORA ATIVIDADE

O programa de tutoria pedagógica é um projeto da Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná que tem como objetivo melhorar o processo de ensino e aprendizagem, combater o abandono escolar e diminuir os índices de reprovação na rede estadual de ensino.

Esse programa teve sua implementação inicial no ano de 2019 nas escolas estaduais da rede pública de ensino do estado do Paraná. Inicialmente com o atendimento parcial das escolas e gradativa ampliação desse atendimento até o presente momento, realizando reuniões semanais nas instituições de ensino com as equipes gestoras.

Esses encontros têm como escopo o desenvolvimento da equipe pedagógica e diretiva da escola no sentido do fortalecimento do trabalho pedagógico, o aperfeiçoamento da gestão escolar e reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Dentre as ações propostas pela tutoria nas reuniões realizadas com a equipe pedagógica e diretiva está o estímulo ao acompanhamento da hora atividade como instrumento de mediação da prática docente.

A partir deste estímulo, apesar do período pandêmico, com o intuito de organizar o trabalho, acompanhar os professores, orientar a organização do trabalho docente e promover momentos de estudos e formação continuada, foi proposto no Colégio Estadual Prof^a. Marli Queiroz Azevedo o acompanhamento dos professores pelas pedagogas em hora atividade coletiva durante o ano de 2021.

O colégio em questão é uma instituição pública estadual que atende crianças dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Localiza-se no bairro industrial do município. É uma escola grande, com aproximadamente 1.600 estudantes e sessenta professores, e atende crianças provenientes de famílias com

baixa renda. Nela, há uma diretora, dois diretores auxiliares e oito pedagogos distribuídos cinco no período da manhã, quatro à tarde e dois à noite (PARANÁ, 2021) e que trabalham diretamente na organização do trabalho pedagógico. “Ao tratar da organização do trabalho pedagógico escolar é fundamental “investigar, entre outros aspectos, as relações estabelecidas entre os sujeitos. Aqui, analisam-se os sentidos atribuídos pelos sujeitos para o trabalho que executam, bem como as relações estabelecidas” e as disposições desempenhadas na função de gestores. (PENNA e MARIN, 2019, p. 02).

A necessidade da efetivação do trabalho, com foco prioritário na melhoria da aprendizagem dos estudantes e compromisso com o trabalho coletivo dos profissionais de educação da instituição de ensino, ocorreu logo no início do ano letivo, após as primeiras reuniões de tutoria, onde foram discutidas algumas propostas de trabalho que precisavam ser retomadas diretamente com a equipe docente da unidade. Para criar momentos de troca entre todos os professores e os pedagogos foram organizados cronogramas de reuniões em Hora Atividade concentrada nos três períodos de funcionamento do colégio.

Somado aos elementos que permitem compreender o movimento escolar em si e envolto à intensificação da desigualdade acarretada pelas escolhas políticas adotadas em meio à pandemia, emerge da análise o reconhecimento de que os processos democráticos ora iniciados se evidenciaram como peça importante para o enfrentamento inicial da crise pela escola, a qual tem atuado no que se pode chamar de limiar do (im)possível: um processo de (re)organização do trabalho pedagógico envolto pela vivência contextual de risco à vida e pela reestruturação das relações sociais decorrentes do isolamento social. (ALMEIDA e DALBEN, 2020, p. 15).

No sentido de oportunizar a (re)organização do trabalho pedagógico ampliando a vivência dos docentes e discentes e para facilitar o entendimento do trabalho realizado foi necessário recortar parte da experiência e apresentar a prática propriamente dita com o destaque das ações realizadas com os indivíduos do período noturno.

Conforme destaca Almeida e Dalben (2020, p. 05) “(...) um trabalho intenso começou a ser desenvolvido pelos pedagogos, profissionais ligados à gestão escolar, os quais também tinham dificuldades com os recursos tecnológicos, mas rapidamente as superaram no afã da construção desse trabalho” que propôs reuniões pedagógicas com todos os docentes em hora atividade coletiva. Para ilustrar esse trabalho, o quadro 1 apresenta a organização do cronograma das reuniões que acontecem prioritariamente uma vez por mês com os professores do colégio.

Quadro 1 – Cronograma de Hora atividade noturno

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
1ª aula	-----	-----	-----	-----	HA colet.
2ª aula	-----	HA colet.	HA colet.	HA colet.	-----
3ª aula	-----	-----	-----	HA colet.	HA colet.
4ª aula	HA colet.	-----	-----	-----	-----
5ª aula	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: AZEVEDO, 2021.

O público-alvo dos encontros não se repetia durante os diversos dias da semana e era composto por todos os dezenove professores do período noturno, sendo que foi necessária essa organização fragmentada por conta da adequação ao horário de aula de cada professor e a observação de sua disponibilidade em hora atividade concentrada para a efetivação dos encontros pedagógicos.

A pedagoga responsável por essas reuniões participou em todos os momentos do mês de abril e a Diretora Auxiliar do período noturno só não participou das reuniões do dia 14. A distribuição dos professores ocorreu da seguinte forma: Na 3ª aula do dia 13 se reuniram os professores de Biologia, Inglês, Matemática e a Diretora, na 4ª aula deste mesmo dia participaram os Professores de Física, Química e a Diretora; na 1ª aula do dia 14 participaram os professores de Educação Financeira, Matemática, Português e na 2ª aula deste dia duas professoras de Português e outro professor de Matemática; na 2ª aula do dia 15 se reuniram os professores de Educação Física, Sociologia e na 3ª aula do dia 16 participaram os professores de Geografia, História e Inglês.

A metodologia utilizada para a efetivação das reuniões era a remota por meio da plataforma *Google Meet* e o *e-mail* utilizado para o acesso, tanto da pedagogia, da direção e dos professores, à reunião era o institucional, o que facilitava a gravação de cada uma das reuniões realizadas.

Segundo Azevedo (2021, p.01), a pauta da primeira reunião realizada entre os dias treze e dezesseis de abril de 2021 foram etiqueta digital, relatório de acompanhamento de estudantes, livro de registro de classe online e esclarecimento de dúvidas levantadas pelos professores.

No primeiro ponto da pauta foi abordada a importância da organização da sala

de aula do *Google Classroom* em tópicos, segundo a especificidade de cada componente curricular, separando principalmente as atividades postadas pela SEED e as que cada professor elabora. Essa ação facilitaria aos estudantes a realização das atividades que ainda não tivessem feito, além de que o professor conseguiria manter organizada sua sala virtual. No segundo ponto da pauta foi repassado o novo relatório de acompanhamento de estudantes com preenchimento semanal pelos professores e um breve relato sobre as siglas utilizadas para seu preenchimento. No terceiro ponto da pauta, o preenchimento do Livro de Registro de Classe Online (LRCO), a pedagoga se colocou à disposição para auxiliar os professores no preenchimento das datas anteriores à contratação, principalmente dos professores contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) que passaram a ter acesso somente em data tardia. O último ponto foi para elucidação de dúvidas e ainda foram abordadas informações a respeito dos critérios necessários para que as aulas fossem computadas como válidas no sistema de registro do Google, o *Power BI*, câmera e microfones abertos durante o mínimo de 40 min por aula e registro de presença no LRCO durante o período da aula. Para os três professores que não conseguiram participar nestes momentos, foi encaminhada cópia da gravação da reunião para que tomassem ciência dos assuntos tratados.

No mês seguinte, entre os dias quatro e sete de maio, foram realizadas seis reuniões também por meio de plataforma virtual do *Google Meet* em Hora Atividade coletiva com a Equipe Pedagógica, Gestora e todos os Professores do período noturno do Colégio Estadual Professora Marli Queiroz Azevedo. Nas reuniões, que teve sempre a mesma pauta, foram tratados os seguintes assuntos: tarefa de casa, plataforma Redação Paraná, data de fechamento do trimestre e registro do 2º Bloco de Avaliação em 21/05/21, relatório de acompanhamento de estudantes, onde foi debatido sobre dúvidas e dados do *Power BI*, ações para estudantes com notas abaixo da média ou sem notas como o chamando para a realização das atividades de Trilhas na escola, planejamentos do LRCO 2.0 e pré-conselhos de Professores e estudantes.

Nos dois primeiros pontos da pauta foram apresentadas as informações e explicação do *Power BI* com relação ao *link* de tarefa de casa, aos dados de acesso e realização das atividades do *Google Classroom*, dados do Programa Redação Paraná, assim como informações disponíveis para consulta sobre os acessos de cada estudante e professor nas aulas virtuais do *Google Meet*. O terceiro ponto se referia a um lembrete para o fechamento do trimestre e registro do 2º Bloco de Avaliação ser

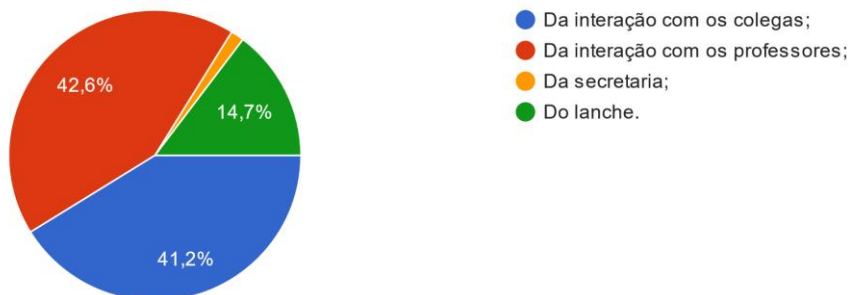
realizado nas próximas semanas, o que indicava a necessidade de todos se programarem para finalizar as atividades do trimestre no sentido do cumprimento adequado do calendário escolar. O quarto ponto da pauta tratou do relatório de acompanhamento de estudantes, onde foram discutidas as dúvidas dos professores com relação ao preenchimento da nova planilha. No quinto ponto da pauta os professores foram informados sobre as ações propostas para os casos dos estudantes com notas abaixo da média ou sem notas até aquela data, que seria, já na busca ativa, os orientar a fazer as atividades o mais rápido possível ou agendar o comparecimento dos estudantes que informaram não conseguir realizar as tarefas ou que desejassem realizá-las presencialmente na escola de forma impressa. No sexto ponto a pedagoga projetou os planejamentos dos professores, comentou sobre as possibilidades de trabalho, indicou a facilidade de registro dos conteúdos no LRCO 2.0. Além disso, ainda foi comentado da necessidade do trabalho com os conteúdos propostos, por conta da obrigatoriedade legal exigida com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018). O sétimo e último ponto da pauta tratou dos Pré-conselhos do 1º trimestre, tanto dos Professores quanto dos estudantes. Foi explicado que, para o Pré-conselho deste trimestre, a equipe diretiva e pedagógica do noturno optou por realizar o levantamento de dados por meio de dois Formulários do *Google*, um para os professores e outro para os estudantes, e foi solicitado aos professores que disponibilizassem o endereço do Formulário dos estudantes, postando essa ação no mural das salas de aula virtuais do *Google Classroom* a partir do dia 10/05/2021.

Com relação ao resultado do pré-conselho dos estudantes é interessante destacar que a grande maioria deles, 83,8% dos 68 que responderam ao formulário do Pré-conselho do 1º trimestre do colégio, informou que a interação é o que eles mais sentem falta de quando as aulas eram presenciais.

Gráfico 1 - Do que sente mais falta quando as aulas eram presenciais?

12- Do que sente mais falta quando as aulas eram presenciais?

68 respostas



Fonte: AZEVEDO, 2021.

O resultado deste questionamento indicou que 42,6% informou que seria a interação com os professores e 41,2% com os colegas. Essas respostas ajudam a compreender um outro dado apontado na pesquisa dos estudantes que questionam como os estudantes consideram que aprendem mais, onde 47,1% dos estudantes responderam que aprendem mais acompanhando as aulas virtuais por meio do *Google Meet*. Considerando que as aulas virtuais são realizadas de forma síncrona, é possível induzir que para além da aprendizagem um outro objetivo evidente para que os estudantes acompanhem esses momentos seja a possibilidade de interação com seus pares e com o professor, que apesar de ser virtual, acaba acolhendo as suas necessidades e anseios de interação. Neste sentido, a mediação em hora atividade fortalece essa relação também junto aos professores.

Desta forma, após a mediação com os professores em hora atividade, após a realização das reuniões, envio da Ata nº 01/2021 da reunião de abril e da Pauta da Hora Atividade Coletiva de maio para os professores que participaram de acordo com o quadro 3, a pedagoga responsável pelo acompanhamento lavrou a ata da reunião que seria repassada a todos os participantes para ciência na data da próxima Hora Atividade Coletiva, prevista para o mês de junho onde o foco seria a realização do conselho e repasse destas informações colhidas na pesquisa com os estudantes.

Quadro 3 – Lista de participantes da Hora atividade maio

Cronograma HA	Participação
04/05 - 2ª aula	Professores de Arte, Química, Matemática, Português, Diretora auxiliar e Pedagoga

05/05 - 2ª aula	Professores de Português, Matemática, Diretora, Diretora auxiliar e Pedagoga
06/05 - 2ª aula	Professores de Biologia, Educação Física, Física, Filosofia e Pedagoga
06/05 - 3ª aula	Professores de Arte, Geografia e Pedagoga
07/05 - 1ª aula	Professores de Educação Financeira, Inglês, Português, Sociologia e duas Pedagogas
07/05 - 3ª aula	Professores de História, dois de Inglês, e duas Pedagogas

Fonte: AZEVEDO, 2021.

Como Planejamento futuro, a intenção é continuar a realizar as atividades de acompanhamento em Hora Atividade Coletiva pelo menos uma vez por mês com todos os professores e para o mês de junho se pretende utilizar esses momentos para efetivar o pós conselho e realizar a análise dos planejamentos do 2º trimestre disponíveis nos Livros de Registro de Classe Online de cada componente curricular favorecendo a reorganização necessária onde os professores considerem as especificidades de cada um de seus estudantes em suas respectivas turmas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado preliminar deste estudo pode-se apontar que o acompanhamento e as formações continuadas dos profissionais do magistério que foram possíveis por meio das atividades organizadas pelas Horas Atividades coletivas mediadas pela equipe pedagógica, gestora e tutoria da instituição estadual são de extrema importância por conta da necessidade premente de aprofundamento, discussão, fundamentação teórico/prática para o fortalecimento do trabalho pedagógico e melhoria do processo de ensino aprendizagem dos estudantes das redes estadual de ensino.

Neste sentido, tanto a instituição de ensino que gerou as fontes para a produção deste artigo, quanto o trabalho de tutoria ligado ao NRE favorecem e incentivam um amplo espectro de possibilidades de trabalho que estimulam o engajamento de seus profissionais atingindo praticamente todos eles.

Pode-se destacar que os momentos de diálogo em hora atividade com todos os professores do colégio favorece um clima agradável entre a equipe gestora e os professores, oportunizando um ambiente favorável para trocas de experiências. Como exemplo disto, já no primeiro momento de mediação em abril, ao tratar de questões

relativas à orientação de diferentes tentativas de resgate dos estudantes que ainda não tinham iniciado as atividades ou não estavam participando das aulas síncronas pela plataforma do *Google Meet*, foram indicadas algumas ideias da direção e também colhidas no relato dos professores durante a reunião: como a instituição do programa “Adote um amigo”, onde todos deveriam incentivar os estudantes que frequentam as aulas a trazer para os momentos de aulas síncronas mais um amigo, até que a grande maioria da turma estivessem frequentando as aulas virtuais, a vinculação de atividades específicas com valor avaliativo a ser respondida somente durante a realização das aulas síncronas de cada disciplina e a ideia de incluir, além de utilizar durante as aulas virtuais do *Google Meet*, momentos onde os estudantes pudessem realizar as atividades assíncronas na sala de aula do *Google Classroom* com a mediação direta dos professores vinculando, desta forma, as aulas síncronas pelo *Google Meet*.

Como mais um exemplo da troca de experiência entre os pares, no segundo encontro, alguns professores solicitaram autorização para projetar como faziam o registro dos conteúdos no LRCO 2.0 e que poderia auxiliar os colegas com menos experiência a melhorar suas práticas. Neste sentido, pode-se perceber que para além de trocas de experiências, os professores foram se sentido valorizados e estimulados a compartilhar boas práticas, o que com certeza amplia o espírito de parceria entre seus pares.

Mais um ponto de destaque destes momentos e que não pode deixar de ser evidenciado, dada a eventualidade na maioria das outras instituições de ensino, é a participação ativa da direção que esteve presente em praticamente todos os encontros, fortalecendo a efetivação das decisões debatidas e acordadas coletivamente.

Após esse estudo, é possível indicar que essa proposta de mediação em tutoria pedagógica e em hora atividade com os professores, onde todos têm papel ativo na melhoria do ensino favorece e amplia um ambiente que contribui para o surgimento de propostas de gestão de sala de aula com ações mais acertadas e concretas para melhoria do trabalho pedagógico no período de ensino remoto, assim como indica projeções positivas para o retorno presencial/híbrido.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa e DALBEN, Adilson. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: no limiar do (im)possível . **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 41, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/sJBDSZGLL9kt4b8YMB8wRN/?lang=pt#> Acesso em 04/06/2021.

AZEVEDO. Colégio Estadual Profª Marli Queiroz. Ata Hora Atividade coletiva noturno de abril. Curitiba - PR, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2017.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba - PR, 2018. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1383> Acesso em: 19/05/2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Consulta Escola. **Demanda e Suprimento** - Carga Horária semanal por turno na Escola Marli Queiroz Azevedo, Ce Profa - Efm. Curitiba - PR, 2021. Disponível em:

<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/profissionais/demandaSuprimentosEstabelecimento.jsf?windowId=cd6> Acesso em: 19/05/2020.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira e MARIN, Alda Junqueira. Trajetória social, habitus e engajamento no trabalho escolar. **Educação e Pesquisa** São Paulo, v. 45, e188255, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/dRmbzfgVYNvrzsWsxxFFGGh/?lang=pt#> Acesso em: 04/06/2021.



Capítulo 14

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA O ENSINO MÉDIO:
CONTRIBUIÇÕES PARA A
INCORPORAÇÃO EFETIVA DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS À PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

*Flávia Leal King Baleche
Patrícia Lupion Torres*

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCORPORAÇÃO EFETIVA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Flávia Leal King Baleche

Assessora Pedagógica do Departamento de Desenvolvimento Curricular, Coordenação do Novo Ensino Médio na SEEDPR, doutora em educação, flavialealkb@gmail.com

Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da PUCPR, doutora em educação, patorres@terra.com.br

Resumo

Esta produção tem origem em uma pesquisa de doutorado em educação, de um Programa de pós-graduação de uma universidade de grande porte do Estado do Paraná. O contexto da sociedade e da educação hoje exige considerar o acesso às mídias atuais e percebe-se que, devido à velocidade das mudanças tecnológicas, as escolas tendem a demonstrar um descompasso diante da multiplicidade de informações veiculadas. Neste cenário de elevados padrões de aprendizagens requeridas, somando-se as já previstas mudanças para o ensino médio, a formação inicial e continuada de professores merece especial atenção. Objetiva-se contribuir com as reflexões sobre as demandas da formação docente para o segmento do ensino médio, tendo como perspectiva a incorporação das tecnologias digitais como recursos efetivos na prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa construída com base em revisão teórica sobre a problemática em foco e análise de dados obtidos em investigação do tipo pesquisa-ação, realizada junto à profissionais da educação, atuantes no ensino médio, em três escolas públicas do Estado do Paraná, como parte integrante de uma pesquisa de doutorado em educação. Entre os autores e pesquisadores que contribuíram para este trabalho, destacam-se: Kenski (2012); Behrens e Torres (2014); Moran (2015); Imbernón (2016); Moreira e Trindade (2017). Por meio deste estudo, verifica-se que a equipe docente admite a necessidade de formação continuada para uma melhor incorporação dos recursos digitais à prática. Caminhos bem delineados na formação inicial e continuada, com novos padrões, serão essenciais na efetivação de mudanças na prática pedagógica, neste caso, voltada ao ensino médio. Por meio da prática, mediada pela reflexão, entende-se como possível incluir a abordagem das tecnologias digitais como coadjuvante na mediação das aprendizagens impulsionadas pela docência.

Palavras-chave: Formação. Ensino Médio. Tecnologia digital. Prática pedagógica. Mudanças.

Abstract

This study has its origins at a doctoral research in Education, from a postgraduate program at a remarkable university in the State of Paraná. The context of society and education today requires considering the access to current digital media and it is clear that, due to the speed of technological changes, schools tend to evince a mismatch before the multiplicity of transmitted information. In this scenario of high learning standards required, in addition to the changes already foreseen for secondary education, the pre-service and in-service education of teachers deserve special attention. The objective is to contribute to the reflections on the professional development of teachers for the high school segment, having as a perspective the incorporation of digital technologies as effective pedagogical resources. The research is based on a theoretical review of the focused problem and obtained data analysis in an action research investigation, carried out with education professionals, working in high school, in three public schools in the State of Paraná, as part of a doctoral research in education. Among the authors and researchers who theoretically referenced this work, the following stand out: Kenski (2012); Behrens and Torres (2014); Moran (2015); Imbernón (2016); Moreira and Trindade (2017). Through this study, it is seen that the researched teachers stand for the need of in-service continuing education programs for a better pedagogical incorporation of digital resources into classroom practice. Well-designed paths in pre-service and in-service continuing education, with new standards, will be essential in effecting changes in pedagogical practice, in this case, aimed at high school. Through practice, mediated by reflection, it is understood as possible to include the approach of digital technologies as supporting the mediation of learning put forward by teaching.

Keywords: Education of teachers. High school. Digital technology. Pedagogical practice. Changes.

INTRODUÇÃO

Participar da sociedade e por consequência da educação hoje, requer considerar o acesso às mídias atuais. Percebe-se que devido à velocidade das mudanças tecnológicas as escolas tendem a demonstrar um descompasso diante da multiplicidade de informações veiculadas. A agilidade das transformações que o crescimento tecnológico impulsionou, coloca a atualização constante como um imperativo a todos os que ensinam e aprendem.

Outro fator a considerar, segundo Bransford, DarlingHammond e LePage (2019) é a elevação dos padrões de aprendizagem requeridos. Para a sobrevivência e espaço no mundo do trabalho, os cidadãos necessitam desenvolver diferentes competências com base em conhecimento. Os autores afirmam que as pesquisas demonstram evidências de que entre diferentes recursos educacionais, as habilidades dos professores são essenciais para a aprendizagem dos estudantes.

Neste cenário, a formação inicial e continuada de docentes merece especial atenção. Autores, tais como Gatti (2010) e Dourado (2016), concordam quanto à

necessidade de novos padrões para a orientação da formação. O atual Plano Nacional de Educação com vigência de dez anos, compreendendo o período de 2014 a 2024, contempla em suas metas de números 15 e 16, a questão da formação do profissional da educação (BRASIL, 2014).

Com base no exposto, busca-se responder a seguinte questão: como a formação inicial e continuada de professores do ensino médio, pode contribuir para o uso das tecnologias digitais a serviço da prática pedagógica?

O presente trabalho, com base nesta problemática tem o objetivo de contribuir com as reflexões sobre as demandas da formação docente para o segmento do ensino médio, tendo como perspectiva a incorporação das tecnologias digitais como recursos efetivos na prática pedagógica.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO

Estudos como o de Costa (2013), defendem a modernização do ensino médio, afirmando que mudanças neste segmento passam necessariamente pela formação docente. Interessa a esta pesquisa abordar as condições para qualificação profissional, somando-se o reconhecimento das transformações na atualidade, referentes ao acesso ao conhecimento, às tecnologias digitais e às mudanças na comunicação.

O campo da formação de docentes reúne diferentes visões em disputa. Neste sentido, Davis (2012), afirma que os programas e modelos são abrangentes, na busca em estabelecer-se a devida relação com a situação econômica, política e social da atualidade.

Autores como Behrens e Torres (2014), salientam que a abordagem adotada na formação de professores foi sobrecarregada pela lógica da reprodução do conhecimento, contribuindo para um afastamento entre teoria e prática.

Em defesa da formação de intelectuais ativos e reflexivos Giroux (1997), adverte para que os encaminhamentos não sejam meramente operacionais, mas permitam a integração do pensamento à prática. Unidos na mesma direção encontram-se, Day (2001), Davis (2012) e Imbernón (2016), destacando-se que o processo formativo deve assumir caráter reflexivo e prático, com espaços nos locais de atuação para que os professores questionem sua ação.

Mudanças estão previstas para o ensino médio, entre elas, a implementação da carga horária mínima para 1.000 horas anuais, a partir de 2 de março de 2022. Admite-

se a utilização de recursos da educação a distância. Para o ensino noturno até 30% da carga horária total, sendo 20% possível para o diurno (BRASIL, 2018). Esta conjuntura inclui desafios ligados aos recursos físicos, humanos e financeiros existentes, somando-se a necessidade de implantação de encaminhamentos que se articulem além da formação inicial a continuada, como um elemento presente na jornada diária docente.

3 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Esta produção se baseia em revisão teórica sobre a problemática em foco e análise de dados obtidos em investigação do tipo pesquisa-ação, realizada junto à profissionais da educação, atuantes no ensino médio, em três escolas públicas do Estado do Paraná, como parte integrante de uma pesquisa de doutorado em educação.

Entre os autores e pesquisadores que contribuíram para este trabalho, destacam-se: Kenski (2012); Behrens e Torres (2014); Moran (2015); Imbernón(2016); Moreira e Trindade (2017).

Assim, foi extraído para esta reflexão o pensamento de profissionais atuantes no ensino médio, a respeito das possibilidades de mudança da ação docente, considerando-se as novas tecnologias. O que se apresenta nesta reflexão, são os dados recolhidos por meio de questionário, na etapa inicial da pesquisa. Embora seja um instrumento que admite um caráter quantitativo, neste caso, apresentou uma abordagem qualitativa, considerando-se sua elaboração, com questões discursivas e a abordagem adotada na análise.

Com base na leitura e estudo de todos os questionários, foram extraídas categorias e subcategorias, sendo apresentadas no Quadro 1 as que englobam indicadores relevantes, de acordo com o objetivo desta produção.

Quadro 1 – Categorias de análise do questionário.

Categorias	Subcategorias
Prática Pedagógica	<input type="checkbox"/> Formação
Uso das Tecnologias pedagógicas	<input type="checkbox"/> Interferência positiva na prática
Mudanças no Ensino Médio	<input type="checkbox"/> Inovação da prática pedagógica

Fonte: Baleche (2020).

Os participantes encontram-se identificados com códigos, de acordo com a Tabela 1.

Tabela 3 – Codificação dos participantes do questionário.

Participante	Codificação			Total
	Instituição A	Instituição B	Instituição C	
Professores	P1A	P1B	P1C	9
	P2A	P2B	P2C	
	P3A	P3B	P3C	
Professor coordenador	-	PCB	-	1
Professor pedagogo	PPA	-	PPC	2
Total	4	4	4	12

Fonte: Baleche (2020).

Reportando-se à categoria Prática Pedagógica, na análise da subcategoria Formação, identificam-se indicadores voltados à formação inicial e continuada no Quadro 2.

Quadro 2 – Indicadores sobre formação inicial e continuada.

Indicador	Unidades de registro
Valorização da formação continuada	“A formação inicial é a base, mas deve sempre ser revista” (PPA).
	“A formação inicial foi suficiente na sua época, novos desafios requerem adequação” (P2B).
	“Não é suficiente a formação inicial porque as disciplinas ofertadas deveriam estar mais vinculadas às necessidades atuais de formação do indivíduo” (P3C).
	“A formação inicial não é suficiente porque dá o embasamento conceitual para o exercício da docência que requer muito conhecimento, habilidade e atitude” (PPC).

<p>Formação inicial e continuada</p>	<p>“A formação inicial contribui para o exercício da profissão, mas as experiências que se adquirem na prática diária ‘moldam’ o profissional” (P1A).</p> <p>“A formação realizada nas universidades é teórica, distante da realidade concreta” (P3A).</p> <p>“O que temos é um comércio de diplomas. Os cursos universitários devem ser adequados a esta nova realidade da sociedade” (P2C).</p> <p>“Há uma grande incoerência entre a formação teórica e a prática do professor” (P1C).</p> <p>“A aproximação da Academia à escola, de modo direto e atento, seria uma saída para este problema: na faculdade a escola é idealizada e vista como espaço onde tudo dará certo, a prática docente tem se mostrado cruel e crivada de desafios não previstos na formação teórica” (P1C).</p>
<p>Qualidade e aprimoramento</p>	<p>“A prática pedagógica precisa de atualização e aperfeiçoamento nas áreas de atuação” (P3B).</p> <p>“Deve ocorrer um controle por parte dos órgãos competentes, da qualidade dos cursos de graduação e especialização ofertados pelas instituições privadas” (P2C).</p> <p>“Há necessidade de melhoria na formação intelectual dos profissionais da educação” (PPC).</p> <p>“A formação continuada deve prever a capacitação para o uso das tecnologias. Muitos professores se mantêm arremidos à apropriação tecnológica em sala de aula. Falta de domínio de certas plataformas por parte de alguns professores” (P1C).</p> <p>“Os professores estão interessados em aprender novos recursos” (P3C).</p>

Fonte: Baleche (2020).

Profissionais das três instituições consideram que a formação inicial é importante, mas não é suficiente ao longo do exercício da profissão, devido às demandas da prática diária, que exigem constante aprimoramento. Verifica-se preocupação com a qualidade da formação oferecida no ensino superior, assim como com a distância entre teoria e prática.

Estudos de Imbernón (2016) sobre como a formação docente se concretiza, revelam que o processo de profissionalização dos professores de ensino médio é fortemente marcado pelos conteúdos científicos. O autor defende uma formação curricular que se articule sobre o eixo teoria e prática.

O Uso das Tecnologias como categoria trouxe a percepção de que novos recursos podem contribuir no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, conforme os registros: “O uso de ferramentas tecnológicas em nossa

escola sempre foi possível por parte de docentes e estudantes, melhorando o processo educativo e tornando a sala de aula mais estimulante. É necessário que estudantes e professores possam vivenciar essas transformações sociais e tecnológicas (P3A). Com o uso das ferramentas tecnológicas percebe-se uma ação transformadora na educação (PPC)”.

Por outro lado, afirmações indicam que os diferentes aparatos tecnológicos não constituem resposta para as variadas demandas, entre elas: “O uso de recursos tecnológicos em si, não garantem êxito na aprendizagem. Tecnologia é suplemento. (P2C). As tecnologias não devem ser encaradas como um fim em si mesmas, mas como mais um dos instrumentos facilitadores (PCB)”.

Foram encontrados importantes elementos agrupados pela subcategoria Interferência Positiva na Prática Pedagógica, os quais indicam a contribuição do uso das tecnologias para a aprendizagem, seguem alguns deles: “Alguns professores utilizam-nas tornando as aulas mais atrativas o que faz com que os estudantes aprendam mais (PPA). Certamente, não somente tecnologias da informação e comunicação como instrumentos para a prática pedagógica, mas uma prática pedagógica para essas tecnologias, para extrair seu potencial e fazer bom uso delas (P1B). As tecnologias têm a capacidade de suprir as carências dos estudantes de abstração, simulando situações, favorecendo a aprendizagem (P1C)”.

As Mudanças no Ensino Médio parecem ser reconhecidas como necessárias, conforme aponta um professor: “Há anos de atraso em relação às metas do Plano Nacional de Educação. Precisamos de um ensino médio mais flexível, atraente e motivador, que prepare para o ensino superior e mercado de trabalho (PPC)”.

De forma genérica, a expressão “mudança” não é encarada como solução, visto que “mudanças nem sempre significam avanços ou inovações e dinamicidade, não significam melhor apropriação do conhecimento” (PCB), assim como “depende dos conceitos de mudança e inovação propostos” (P2A). Questiona-se também: “Mudanças meramente burocráticas não devem ser discutidas, deve-se pensar em investimentos físicos das escolas e na valorização dos professores, sem os quais simples mudanças curriculares ou aumento de carga horária não surtirão efeito (P1C)”.

A subcategoria Inovação da Prática Pedagógica revela expressiva convergência de ideias entre participantes das instituições A e B: “Os alunos

necessitam de novas metodologias conduzindo-os a novas descobertas e tornando-os participativos no processo de aprendizagem (P2A). Estudantes clamam por mudanças. A vida escolar tradicional os sufoca (P2B)”.

Indica-se que os desafios contemporâneos da docência podem ser enfrentados por meio de estratégias que promovam a transformação de práticas pedagógicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo desta reflexão, verifica-se que a formação inicial e continuada dos professores se reafirma como fundamental para a qualificação profissional e implementação de novas metodologias na prática. Por outro lado, evidenciam-se críticas relativas à qualidade da formação oferecida no ensino superior, destacando-se que há uma dissociação entre teoria e prática no processo formativo.

Diferentes autores (CARBONELL, 2016; CARDOSO, 2009) acompanham o entendimento de que, na interação com as tecnologias, o professor tem em suas mãos uma variedade de ferramentas que podem ser incorporadas a uma prática renovada. A equipe docente, por sua vez, admite a necessidade de formação continuada para uma melhor incorporação dos recursos digitais à prática. Segundo Moran (2015), com intenções claras no planejamento, os recursos tecnológicos tornam-se aliados, valorizando-se a sintonia entre teoria e prática, ressignificando-se os recursos físicos e materiais.

Com base em alguns autores (DAVIS, 2012; KENSKI, 2012; IMBERNÓN, 2016; BELLONI, 2015; COLL e MONEREO, 2010), verifica-se que são requeridas do profissional docente expressivas mudanças, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Mudanças requeridas para a educação digital.

Professor

- Domínio no uso de tecnologias (dispositivos móveis, aplicativos educacionais etc.).
- Foco na aprendizagem do estudante.
- Atualização com formação permanente.
- Criatividade, ousadia.
- Compreensão de um idioma, além da língua materna.

Fonte: Baleche (2020).

Nesse sentido, Bransford, DarlingHammond e LePage (2019, p.2), reiteram que para atender às novas exigências, os docentes precisam de uma formação que permita ir além de “cobrir o currículo, para realmente possibilitar a aprendizagem para aqueles alunos que aprendem de maneiras muito diferentes”. A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, configura-se como uma possibilidade para avanços nas políticas para formação de docentes. Dentre os princípios relativos à organização curricular dos cursos destinados à formação inicial de professores para a educação básica, destacam-se:

[...] VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado; VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC); [...] XII - aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras [...] (BRASIL, 2019).

Estudos de Moreira e Trindade (2017, p. 105), consideram no cenário de mudança das formas de ensino e aprendizagem, em muitos países, a “falta de professores devidamente treinados e infraestruturas tecnológicas genericamente acessíveis”. Por meio da prática, mediada pela reflexão, entende-se como possível incluir a abordagem das tecnologias digitais como coadjuvantes na mediação das aprendizagens impulsionadas pela docência. Considera-se que há espaço para a adoção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), numa perspectiva de transformação, com função mediadora de novas modalidades de ensino e aprendizagem (BELLONI, 2015; COLL; MONEREO, 2010).

Com base nas informações oriundas desta pesquisa, pode-se afirmar que os professores valorizam o potencial dos recursos tecnológicos e que caminhos bem delineados na formação inicial e continuada serão essenciais na efetivação de mudanças na prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BALECHE, Flávia Leal King. **Aprendizagem colaborativa no ensino médio: uma proposta metodológica integradora para uma sociedade em rede**. 2020. 349 f. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

BEHRENS, Marilda Aparecida; TORRES, Patrícia Lupion. Complexidade, transdisciplinaridade e produção do conhecimento. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: SENAR-PR, 2014.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

BRANSFORD, John; DARLING-HAMMOND, Linda; LEPAGE, Pamela. In: DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John (orgs.). **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devemos aprender e estar aptos a fazer**. Porto Alegre: Penso, 2019.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. MEC/ Consed. Guia de implantação do ensino médio, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Guia.pdf>. Acesso em: 03.mar.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2019.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica. In: GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin (Org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 181-241.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000100010>. Acesso em: 22 fev. 2019.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2452>. Acesso em: 30. Jan. 2019.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional dos professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 27-39, jan./jun. 2016. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>. Acesso em: 19 dez. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 8 jun. 2016.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade de ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v. 2. (Coleção Mídias Contemporâneas). Disponível em: <http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2019.

MOREIRA, José António Marques; TRINDADE, Sara Dias. Competências de aprendizagem e tecnologias digitais. In: MOREIRA, José António Marques; VIEIRA, Moreira Cristina Pereira (Org.). **eLearning no ensino superior**. Coimbra: CINEP, 2017. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6911/3/APM_2017.pdf. Acesso em: 4 nov. 2019.



CURRÍCULOS DOS AUTORES

Adriana Lourenço da Silva

Doutora em Bioquímica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS; Professora de Farmacologia - IB na Universidade federal de Pelotas - UFPel (orientadora).

Anderson Luiz Cruzara

Especialista em Ensino e Pesquisa na Ciência Geográfica pela Universidade Estadual do Centro- Oeste (UNICENTRO). Bacharel em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor de Geografia da Secretaria de Educação do Paraná, anderson.luiz.cruzara@gmail.com.

Antônio Maurício Medeiros Alves

Professor da Universidade Federal de Pelotas.

Bárbara Emi Martins Sato

Médica veterinária pela Universidade Estadual de Londrina. Graduanda de Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pesquisadora do PRAPETEC PUCPR, barbara.sato@pucpr.edu.br

Camila Aparecida dos Reis Marques

Discente de licenciatura em Pedagogia no IFSULDEMINAS Campus Muzambinho.

Caroline Terra de Oliveira

Professora da Universidade Federal de Pelotas.

Claudinéia Maria Vischi Avanzini

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Educação Social (UNISAL), Educação Especial (CEUCLAR) e Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE (SEED/SETCT/UFPR). Professora Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e da Secretaria Municipal de Educação de Araucária – PR, clauvischi2@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).

Evelin Mariana Claro Barbosa

Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPG-EDU) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Participante do Grupo de pesquisa Diálogos Escolas-Universidade: Processos Formativos, Currículos e Cotidianos (UERJ). Professora Orientadora Pedagógica na rede municipal de educação de São Gonçalo/RJ e Professora de Apoio Educacional Especializado na rede municipal de educação de Niterói/RJ. E-mail: evelinclaro@gmail.com

Fernanda de Souza Cardoso

Professora de Educação Superior da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. Graduada em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. Doutora em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC SP.

Flávia Leal King Baleche

Doutora em Educação pela PUCPR. Mestre em Engenharia de Produção, Ênfase em Tecnologia Educacional pela UFSC. Especialista em Psicopedagogia pela UTP e Administração Escolar pela FAE. Graduada em Pedagogia pela FAFIJA. Atualmente é assessora pedagógica do Departamento de Desenvolvimento Curricular, coordenação do Novo Ensino Médio da SEEDPR.

Geovilda Soares de Oliveira Melo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2322-3453?lang=en>. Mestranda pelo programa de pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto

Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (IFRN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6188386274262740>. E-mail: geovildamelo@gmail.com

Giovana Duzzo Gamaro

Doutora em Bioquímica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS; Professora de Bioquímica – CCQFA/ UFPel (orientadora).

Gisele Mara Barbieri Serra

Mineira, residente no Estado de São Paulo. Licencianda em Pedagogia no IFSULDEMINAS Campus Muzambinho.

Giulia Batista de Freitas

Graduanda em Medicina Veterinária pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

Hellen Patrícia Barbosa de Oliveira

Professora de Educação Básica. Graduada em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

Hercules Guimarães Honorato

Oficial da reserva da Marinha do Brasil. Integrante atualmente do Núcleo de Formação do Instituto Naval de Pós-Graduação (INPG); Ex-Professor da Escola Superior de Guerra e da Escola Naval, Rio de Janeiro, Brasil. Formação acadêmica: Doutor e Mestre em Política e Estratégia Marítimas pela Escola de Guerra Naval; Curso de Altos Estudos de Política e Estratégia pela ESG, turma de 2010; Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá; Especialista em Gestão Internacional e MBA em Logística pelo Instituto COPPEAD de Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Docência do Ensino Superior pelo Instituto "A Vez do Mestre" da Universidade Cândido Mendes; e Bacharel em Ciências Navais com habilitação em Administração pela Escola Naval. Autor do livro: "Relato de uma experiência acadêmica: o 'eu' professor-pesquisador", volumes I (2019), II (2020) e III (2021).

Izabel Cristina dos Santos Teixeira

Graduada em letras (UFSC 2000); Mestre em literatura (UFSC 2002); Doutora em literatura (2011) e graduada em Geologia (UFC 1990). Desenvolve pesquisa em ensino de literatura, literatura e meio ambiente e literatura e interdisciplinaridade. Atualmente é docente vinculada ao instituto de linguagens e literatura da UNILAB – CE, dedicando-se às literaturas de língua portuguesa (portuguesa, brasileira e africanas). Trabalha, também, com Estágios Supervisionados em Literatura, atuando, ainda, como Coordenadora Institucional da Área (2018; 2019), além de ministrar disciplina de Ensino de Jovens e de Adultos (EJA).

Jiuliano Carlos Lopes Mendes

Professor de Educação Superior da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. Graduado em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. Pós-graduado em Treinamento de Força e Personal Trainer.

José Mateus do Nascimento

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4964-5216> Doutor pelo programa de pós-Graduação em Educação (PPGEEd) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor permanente do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional – PPGEP do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN/ Natal Central Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9176401714554967> E-mail: mateus.nascimento@ifrn.edu.br

Joyce Lie Takao

Graduanda de Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pesquisadora do PRAPETEC PUCPR, joyce.takao@pucpr.edu.br

Katia Ethienne Esteves dos Santos

Consultora em Educação da KMK Consultoria e Treinamento , Coordenadora EAD da EEH da PUCPR, Pesquisadora do Grupo Prapetec, Pós Doutora em Educação, PUCPR. katia.esteves@pucpr.br

Ketlin Elis Perske

Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (2020), especialista em Gestão Educacional pela UFSM (2012), licenciada em Letras Português pela UFSM (2010). Servidora técnico-administrativa (UFSM), lotada na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, na Linha de Pesquisa 2: Políticas Públicas Educacionais, práticas educativas e suas interfaces. Integrante do GEPPES - Grupo de Estudos e Pesquisas de Políticas de Educação Superior; do GIEPES UNICAMP - Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior; e do RIEPPES - Rede Iberoamericana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior - UNOESC / UNICAMP. Integrante do grupo de pesquisa ELOS (UFSM). E-mail: ketlin.perske@ufsm.br

Laiane Oliveira Lima Soares

Especialista em Microbiologia pelo Instituto IBRA, pós-graduanda em Ensino de Ciências pelo IFMA, discente do curso de licenciatura em Biologia pelo IFPI. Bacharelada em Enfermagem pelo Centro Universitário UNINOVAFAPI., Instituição, Laianne_oliveira@hotmail.com

Larissa Mendes

Estudante Pedagogia UFPel, Bolsista PIBID.

Laura Carolina Santiago Coelho

Mineira de Andradas, bacharel em Direito, licenciada em Sociologia e em Filosofia, docente na rede estadual de Minas Gerais e de São Paulo e discente de licenciatura em Pedagogia no IFSULDEMINAS Campus Muzambinho.

Laurení Ribeiro Benício

Professora de Educação Básica. Graduada em Educação Física (Licenciatura) pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. Pós-graduada em Metodologia e Didática do Ensino Superior.

Leidiane de Oliveira Lima Soares

Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Maurício de Nassau – FAP, Psicopedagogia Clínica e Institucional pelas Universidade Estadual do Piauí. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, leidianeil1311@gmail.com

Maiara Vargas Maciel

Técnica em Administração e Graduanda em Farmácia pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

Maklina dos Santos Almeida

Acadêmica do 9º semestre em Letras-Língua portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB-CE), graduada em Enfermagem (Bacharelado) e especialista em Gestão em saúde pela UNILAB. Atualmente é bolsista no subprojeto Letras-Língua portuguesa-CE do Programa Residência Pedagógica e professora de redação na EEM Camilo Brasiliense, em Antônio Diogo, distrito do Município de Redenção-CE.

Marcelle Tenorio Monteiro Gomes

Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (ProPEd) na linha de pesquisa Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais, com bolsa Mestrado Nota 10 da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Participante do Grupo de pesquisa Diálogos Escolas-Universidade: Processos Formativos, Currículos e Cotidianos (UERJ). E-mail: marcelle.tenorio@gmail.com

Maria Divina Ferreira Lima

Doutorado em Educação Pela UFRN (2005). Mestrado em Educação pela UFPI (1998). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação -UFPI. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Educação, Ensino e Práticas Pedagógicas. Estuda os temas: Formação de professores, Didática, Estágio Supervisionado, Avaliação da Aprendizagem e desenvolvimento profissional, lima.divina2@gmail.com

Mateus Valadão de Souza

Estudante Pedagogia UFPel, Bolsista PIBID.

Méuri Gobbato Labes

Pedagoga na Rede Municipal de Indaial, Licenciada em Pedagogia (UNIDAVI), Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais com ênfase em Psicopedagogia (FACEL), meuri.labes@indaial.edu.sc.gov.br

Micaela Cardoso Barbosa

Professora de Educação Básica. Graduada em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. Mestre em Geografia pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

Patrícia Lupion Torres

Doutora em Engenharia de Produção pela UFSC. Mestre em Educação pela PUCPR. Graduada em Pedagogia pela PUCPR. Atualmente é coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da PUCPR, professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e professora permanente do mestrado e doutorado em Educação da PUCPR.

Pedro Henrique Bernardes Bandeira Tibery

Estudante Pedagogia UFPel, Bolsista PIBID.

Silvia Regina André Ferreira da Cruz

Professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

Tainara Preilipper

Professora na Rede Municipal de Indaial, Licenciada em Pedagogia (IFC), Mestranda em Educação (IFC), tainara.preilipper@indaial.edu.sc.gov.br

Tamiris Siqueira Marinho

Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e

Desigualdades Sociais (PPG-EDU) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Participante do Grupo de pesquisa Diálogos Escolas-Universidade: Processos Formativos, Currículos e Cotidianos (UERJ). Orientadora Educacional no município de Maricá e professora Docente II no município de São Gonçalo. E-mail: tatamiris7@gmail.com

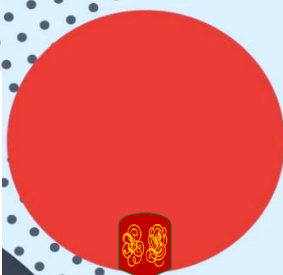
Wellington Rodrigues

Natural de Inconfidentes Pedagogo e licenciado em Artes Visuais, especialista em Educação Especial e Inclusiva. Docente na Prefeitura Municipal de Inconfidentes.

ISBN 978-658459939-0



9 786584 599390



Editora
UNIESMERO