

Volume 6 - 2022

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO

História e Atualidades

*Organização
Resiane Paula da Silveira*



**Editora
UNIESMERO**

Volume 6 - 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 6 /
Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora
Uniesmero, 2022. 182 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84599-52-9
DOI: 10.5281/zenodo.6640490

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/2022/06/perspectivas-da-educacao-historia-6.html>





AUTORES

**ALINE FRANCO VARGAS
ALINE SILVA BRANDÃO
ANA PAULA FLORES BOTEGA
ARIÉLI FRANCO VARGAS
CARLOS VITAL GIORDANO
CLEBER GIBBON RATTO
CRISTIANO JOSÉ CASTRO DE ALMEIDA CUNHA
DANIELSON ERIK OLIVEIRA DOS SANTOS
EDCLEUMA NUNES MAGALHÃES SILVA
ELIANI APARECIDA BUSNARDO BUEMO
ELMER ÉRICO LINK
FAGNER GUSTAVO FORTUNATO DE LIMA
HELENARA PLASZEWSKI
JANAINA DAMASCENO PICANÇO
JEFERSON LUIS DA SILVA
JESSICA PEDROSO FAGUNDES
KARLA OZIMAR TEIXEIRA
LUCIANE MARIA FADEL
MAGNA LIMA DE SOUZA
MARIA LÚCIA WILWERT
OLÍVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA
PAULO ROBERTO PRADO CONSTANTINO
RAQUEL DA SILVA DUARTE
RICARDO CRUZ MACEDO
RODRIGO ANTONIO MATTOS
ROGÉRIO SANTOS PEDROSO
SANDRA MARIA DE ASSIS
SANDRA MARIA DE JESUS GONÇALVES
SANDRA MARIA PEREIRA DE ABREU NASCIMENTO
SOLANGE MARIA DA SILVA
TEREZA CORREIA QUEIROZ
THALITA CUNHA MOTTA
UYARA RIBEIRO DA SILVA
VANESSA HILDEBRANDO**

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 JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS: POSSIBILIDADE DE SENTIDOS DE AUTORIDADE EM EDUCAÇÃO <i>Jeferson Luis da Silva; Elmer Érico Link; Cleber Gibbon Ratto</i>	9
Capítulo 2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE ESTUDOS SOBRE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA (STORYTELLING) COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Maria Lúcia Wilwert; Luciane Maria Fadel; Cristiano José Castro de Almeida Cunha; Solange Maria da Silva</i>	20
Capítulo 3 A UTILIZAÇÃO DO QUIZZ NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL EM CIÊNCIAS <i>Aline Franco Vargas; Ariéli Franco Vargas; Ana Paula Flores Botega</i>	39
Capítulo 4 AS FOTOGRAFIAS COMO FONTES NA PESQUISA E ESCRITA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL <i>Sandra Maria de Assis; Olívia Moraes de Medeiros Neta</i>	50
Capítulo 5 ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO <i>Raquel da Silva Duarte; Karla Ozimar Teixeira; Magna Lima de Souza; Danielson Erik Oliveira dos Santos; Thalita Cunha Motta</i>	61
Capítulo 6 MODALIDADES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SÃO PAULO: UM OLHAR SOBRE TRÊS PROPOSTAS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO <i>Carlos Vital Giordano; Paulo Roberto Prado Constantino; Fagner Gustavo Fortunato de Lima; Vanessa Hildebrando</i>	74
Capítulo 7 DA RCNEI PARA BNCC: UM RETROCESSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Jessica Pedroso Fagundes; Helenara Plaszewski</i>	91
Capítulo 8 “NÃO FOI FÁCIL, MAS EU ESTOU AQUI”: PERCURSOS AO ENSINO SUPERIOR ENTRE JOVENS UNIVERSITÁRIOS DE ORIGENS POPULARES NO INTERIOR CEARENSE <i>Ricardo Cruz Macedo; Tereza Correia Queiroz</i>	113
Capítulo 9 O SINTE REGIONAL DE ARARANGUÁ NA MEMÓRIA DE PROFESSORES: ENTRE LEMBRANÇAS E LUTAS <i>Rodrigo Antonio Mattos</i>	128

Capítulo 10 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ESTADO DA QUESTÃO <i>Sandra Maria de Jesus Gonçalves; Janaina Damasceno Picanço; Edcleuma Nunes Magalhães Silva; Sandra Maria Pereira de Abreu Nascimento</i>	139
Capítulo 11 O MOODLE NO ENSINO REMOTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BRUSQUE – SC <i>Rogério Santos Pedroso; Eliani Aparecida Busnardo Buemo</i>	158
Capítulo 12 CONTO DE FADAS: UMA EXPERIÊNCIA NO PROCESSO DE LETRAMENTO COM CRIANÇAS E PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DA CIDADE DE IPAMERI <i>Aline Silva Brandão; Uyara Ribeiro da Silva</i>	172
OS AUTORES	175



Capítulo 1

**JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS:
POSSIBILIDADE DE SENTIDOS DE
AUTORIDADE EM EDUCAÇÃO**

Jeferson Luis da Silva

Elmer Érico Link

Cleber Gibbon Ratto

JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS: POSSIBILIDADE DE SENTIDOS DE AUTORIDADE EM EDUCAÇÃO

Jeferson Luis da Silva

Universidade LaSalle (UNILASALLE), Canoas –RS –Brasil.

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8117-6136>. E-mail:

jeferson.199810046@unilasalle.edu.br

Elmer Érico Link

Universidade LaSalle (UNILASALLE), Canoas –RS –Brasil.

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista

PROSUC/CAPES. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8117-6136>. E-mail:

elmer.201310877@unilasalle.edu.br

Cleber Gibbon Ratto

Universidade LaSalle (UNILASALLE), Canoas –RS –Brasil.

Professor e Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Doutorado em Educação (PUCRS). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq

- Nível 2. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9059-728X>. E-mail:

cleber.ratto@unilasalle.edu.br

RESUMO

O presente trabalho busca ponderar, ainda que brevemente, sobre a possibilidade de algum exercício de autoridade no âmbito da educação, em uma realidade fundamentada no individualismo e na dispersão, evidenciada em um possível descompasso na relação entre alguns professores e alunos, escola e sociedade. Para esta tarefa adotamos como ponto de partida o conceito de autoridade na perspectiva dialógica gadameriana que, associada aos processos no campo da luta por reconhecimento, em sentido honnethiano, pode favorecer sentidos positivos de autoridade na educação.

Palavras-chave: Autoridade, educação, reconhecimento, reificação.

ABSTRACT

This paper seeks to ponder, albeit briefly, about the possibility of some exercise of authority in education, in a reality based on individualism and dispersion, evidenced in

a possible mismatch in the relationship between some teachers and students, school and society. For this task we adopted as a starting point the concept of authority in the Gadamerian dialogical perspective that, associated with the processes in the field of the struggle for recognition, in a Honnethian sense, can favor positive senses of authority in education.

Keywords: Authority, education, recognition, reification.

INTRODUÇÃO

Não é incomum na atualidade relatos sobre um descompasso entre professores e alunos, escola e sociedade. Diversos estudos apontam para este crescente descompasso colocando em perspectiva os efeitos de uma crise de autoridade na educação. Um exemplo atual relacionado com este tema pode ser encontrado na obra “Fúria narcísica entre professores e alunos: as práticas do cyberbullying e os tabus presentes na profissão de ensinar” publicada pela editora EDUFSCAR em 2021 sob autoria do professor Antônio Zuin. Ou ainda, os estudos de Adriano Ferreira em sua tese de doutorado publicada em 2019 sob o título “Representações sociais dos alunos do 9º ano com indícios de minorias ativas em relação à indisciplina escolar” pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Em ambos os trabalhos, entre outros, fica evidente os descompassos e conflitos marcados por uma crise de autoridade na educação.

Diante das variadas evidências deste descompasso crescente entre professores e alunos, escola e sociedade, nos parece pertinente ponderar sobre possibilidades de algum exercício de autoridade no âmbito da educação.

Uma interpretação ou pressuposto possível sobre o fenômeno da autoridade consiste que a legitimidade de quem é creditado de autoridade se consolida pelo reconhecimento de alguma autoria ou ação capaz de proporcionar segurança e estabilidade no âmbito das relações sociais. É sinalizando nesta direção que Engels (1873) pondera sobre a impossibilidade de alguma organização social ocorrer sem o reconhecimento da presença de atores sociais reconhecidamente dotados de algum tipo de exercício de autoridade.

No entanto, Arendt (2005) esclarece que o conceito de autoridade nem sempre esteve presente em algumas sociedades antigas. Para esta autora uma percepção clara sobre o fenômeno da autoridade emerge na Roma antiga.

A autoridade, como fator único, senão decisivo, nas comunidades humanas, não existiu sempre, embora tenha atrás de si uma longa história, e as experiências sobre as quais se baseia esse conceito não se acham necessariamente presentes em todos os organismos políticos. A palavra e o conceito são de origem romana. Nem a língua grega nem as várias experiências políticas da história grega mostram qualquer conhecimento da autoridade e do tipo de governo que ela implica. (ARENDR, 2005, p. 142).

Embora Arendt tenha se ocupado do fenômeno da autoridade política enquanto reconhecimento público entre pessoas livres, é possível ponderar que, em geral, o sentido de autoridade emerge pelas ações que sustentam credibilidade e confiança. Sem “a credibilidade do lado de quem comanda e a crença do lado de quem obedece, seríamos incapazes de distinguir a autoridade da violência ou mesmo da persuasão”. (RICOEUR, 2001, p. 109).

Nesta perspectiva, depositar autoridade em alguém consiste, entre outras coisas, em reconhecer seu exemplo como referência de conduta, sugerindo melhor experiência ou competência na interação com o mundo. Nesta concepção, não é incomum que ao se atribuir autoridade para alguém se espere um exemplo de conduta consistente, um Ethos¹ correspondente aos princípios e regras defendidas por quem é creditado de autoridade. O comportamento exemplar possibilita um valor de legitimidade no reconhecimento de uma prática de autoridade.

Este tipo de exercício de autoridade pautado no livre reconhecimento recíproco não é um fenômeno que possa ser meramente prescrito ou outorgado. Assim esclarece Gadamer (2007):

[...] a autoridade é, em primeiro lugar, uma atribuição a pessoas. Mas a autoridade das pessoas não tem um fundamento último num ato de submissão e de abdicção da razão, mas num ato de reconhecimento e de conhecimento: reconhece-se que o outro está acima de nós em juízo e visão e que, por consequência, seu juízo precede, ou seja, tem a primazia em relação ao nosso próprio juízo. Isso implica que, se alguém tem pretensões à autoridade, esta não deve ser-lhe outorgada; antes, a autoridade é e deve ser alcançada. Ela repousa sobre o reconhecimento e, portanto, sobre uma ação da própria razão que,

¹ Éthos é aqui referenciado como um conjunto de traços e modos de existir que conformam o caráter ou a identidade de uma pessoa. “Os antigos possuíam essa noção. Heráclito diz que o éthos de um homem é o seu destino. [...] em suas constantes observáveis, delineiam um projeto de comportamento no qual coincidem o caráter e a personalidade do homem.” (ABBAGNANO, 1999, p. 116.)

tornando-se consciente de seus próprios limites, atribui ao outro uma visão mais acertada. A compreensão correta desse sentido de autoridade não tem nada a ver com a obediência cega a um comando. (GADAMER, 2007, p. 371).

No entanto, em ocasiões em que professores e alunos, escola e sociedade, entram em conflitos que estimulam autoritarismo e desrespeito, promovendo contextos turbulentos e disruptivos, é possível emergir caminhos para uma “consolidação de simulacros de autoridade em novos espaços e personagens sociais, como os ídolos midiáticos ou os profetas da autoajuda”, (CARVALHO, 2015, p. 984), possibilitando uma prática e internalização de modelos consolidados em formas distorcidas da realidade, produzindo um comportamento reificado.

O conceito de Reificação para Honneth (2018) consiste num tipo de esquecimento ou negação da dimensão social do reconhecimento. Nesse sentido Honneth distingue dois tipos de objetificação reificante, o primeiro é um esquecimento visando objetivos, como por exemplo, aqueles momentos em que se enxerga a outra pessoa como um obstáculo a ser humilhado, derrubado ou prejudicado, para se conseguir alguma vantagem como uma promoção ou vitória num trabalho ou jogo. Já o segundo comportamento reificado é um estado de negação que possibilita ignorar informações relevantes cuja evidência poderia prejudicar certa convicção ou tese, em um tipo de percepção seletiva, por conveniência.

Sob esta perspectiva, o comportamento reificado pode favorecer uma obturação do espaço do diálogo, inviabilizando um sentido de autoridade como aquele proposto por Gadamer (2007). É possível ponderar que na atualidade, no âmbito da educação, uma autoridade possível consiste daquilo que emer do reconhecimento mútuo pelo diálogo, em outras palavras, o fenômeno de autoridade na atualidade parece emergir em ocasiões onde se reconhece os processos que estão presentes no campo das lutas por reconhecimento recíproco conforme sinalizado por Axel Honneth.

Honneth (2003) propõe que uma das características da sociedade atual está no fato da valorização pessoal se constituir das relações intersubjetivas norteadas pela busca de reconhecimento dos resultados individuais de desempenho. Para este autor, a relação das pessoas consigo próprio e a experiência de reconhecimento é proveniente da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal.

No encontro de dois sujeitos, uma nova esfera de ação é aberta no sentido de ambos os lados serem compelidos a restringir suas ações egoístas tão logo quanto se encontram. Diferente do ato de satisfazer necessidades, na qual a realidade viva permanece inalterada, no processo de interação ambos os sujeitos passam por transformações. (HONNETH, 2014, p. 15).

Na medida em que a autoimagem de cada pessoa se constitui na dimensão das interações pelas realizações individuais constantemente reforçadas no outro, é possível ponderar que “a integridade do ser humano se deve de maneira subterrânea a padrões de assentimento ou reconhecimento” (HONNETH 2003, p. 213) em três contextos distintos de relacionamentos que interferem na percepção e manifestação da identidade humana, são eles; relações familiares, relações jurídicas e relações sociais.

Honneth tem como uma das propostas em sua obra, elucidar a relação existente entre subjetividade e intersubjetividade, para esta tarefa adota como uma importante referência a ênfase que Hegel atribuiu ao fenômeno intersubjetivo do reconhecimento no processo de autorrealização pela construção da liberdade individual, uma vez que:

A partir da ideia de reconhecimento pode se desdobrar um conceito de intersubjetividade onde formas diferentes de sociabilidade vão surgindo no decorrer dos próprios conflitos em torno do reconhecimento, nas quais as pessoas ao mesmo tempo afirmam sua subjetividade autônoma e reconhecem-se na sua pertença comunitária. Ou seja, a relação constitutiva entre identidade pessoal e a práxis cultural e as instituições é entendida não como relação instrumental ou relação de dependência orgânica, substantiva, do indivíduo com a comunidade, mas como relação reflexiva de reconhecimento recíproco. O reconhecimento permite uma reconciliação, sempre passível de revisão, quando for o caso, entre diferença e identidade (WERLE, 2004, p.52).

Na teoria de reconhecimento recíproco proposta por Honneth (2003), o sentimento de autoconfiança surge nas relações familiares e de amizade pela via do amor enquanto exposição ao cuidado pelo afeto, o autorrespeito é proveniente das relações jurídicas pela garantia dos direitos e a autoestima nas relações sociais emerge pela exposição ao fenômeno da solidariedade.

Sobre isso esclarece Honneth:

[...] são as três formas de reconhecimento do amor, do direito e da estima que criam, primeiramente, tomadas em conjunto, as condições sociais sob as quais os sujeitos humanos podem chegar a uma atitude positiva para com eles mesmos; pois só graças à aquisição cumulativa de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, como garante sucessivamente a experiência das três formas de reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber de modo irrestrito como um ser autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e seus desejos. (HONNETH, 2003, p. 266.)

Quando em um ou mais contextos se consolida uma experiência de desrespeito na forma de reconhecimento recusado ou esquecido, pode emergir um sentimento de privação e humilhação que estimulando um senso de injustiça potencializa um movimento de luta pela dignidade e autorrealização capaz de produzir desenvolvimento coletivo e individual, na medida em que se tenciona na direção de melhores formas de interação e organização social enquanto demanda por reconhecimento recíproco, uma vez que “a historicidade interna de todas as relações vitais entre os homens consiste em que, conseqüentemente, se está lutando constantemente por reconhecimento recíproco” (GADAMER, 2007, p. 469).

Nesta direção, situações de desrespeito, nas esferas do amor, direito e estima social, produzem um tipo de motivação pela via do sofrimento, indignação ou senso de injustiça, que impulsiona a pessoa na direção de um interesse emancipatório pela resistência e demanda de pertencimento social, estimulando um estado de luta por reconhecimento recíproco. No entanto, quando neste momento de sofrimento ocorre um forte bloqueio sistemático da motivação emancipatória, produzindo um desequilíbrio ou enfraquecimento da noção de pertencimento de si e do mundo circundante, ferindo assim a capacidade de resistência, pode emergir alguma patologia social, dando lugar a formas distorcidas de percepção da realidade, com potencial esquecimento ou negação de si e do outro, reificação.

Na medida em que o reconhecimento recíproco só ocorre de forma legítima se aquele que reconhece também se reconhece, é possível afirmar que:

Autoconfiança, autorrespeito e autoestima não são, portanto, meramente crenças sobre si mesmo ou estados emocionais, mas propriedades que emergem de um processo dinâmico no qual

indivíduos passam a experienciar a si mesmos como possuidores um certo status, seja como um objeto de preocupação, como um agente responsável, como um contribuinte valorizado de projetos compartilhados ou como o que quer que seja. A autorrelação de alguém não é, então, uma questão de um ego solitário refletindo sobre si mesmo, mas o resultado de um processo intersubjetivo contínuo, no qual sua atitude frente a si mesmo emerge em seu encontro com a atitude do outro frente a ele. (Anderson, Honneth, 2011, p.88).

Neste sentido, vínculos de confiança não são um fenômeno simples e unidirecional, da confiança de alguém para outra pessoa, mas implica também uma confiança em si mesmo, sem autoconfiança, autorrespeito e autoestima não é possível emergir um vínculo consistente de confiança, de reconhecimento recíproco.

Quando não convertida em falso reconhecimento, mero simulacro, a perspectiva do reconhecimento intersubjetivo proposta por Honneth (2003) nos parece relevante para o debate e reflexão sobre as possibilidades e limites na atualidade, de uma educação com foco num tipo de autonomia e sentido de autoridade própria de quem entende os processos de luta por reconhecimento, uma vez que:

Assim entendidas as relações de reconhecimento intersubjetivo, esta não se constitui em uma limitação, mas, antes, na condição da liberdade subjetiva e da autonomia pessoal, e a experiência bem-sucedida do reconhecimento das próprias capacidades e necessidades possibilitaria aos sujeitos condições para estabelecerem suas metas de vida de maneira mais autônoma. Uma tal educação, voltada à autonomia, ajudaria a fortalecer a capacidade de os indivíduos reconhecerem-se como pessoas de valor, aprendendo a ver a si mesmos de modo positivo como possuidores de capacidades e necessidades específicas que os constituem como personalidades autônomas e individuadas. (CENCI, 2015, p. 270.).

Na perspectiva de um reconhecimento recíproco manifestado na espontaneidade das interações sociais, pela via da exposição e implicação com o outro enquanto comportamento não reificado na educação, surge como possibilidade algum direcionamento do agir entre os protagonistas uma vez que no estado espontâneo de implicação intersubjetiva, pertencimento social, emerge uma forma internalizada de compromisso, de autoridade, de autorização.

[...] a reprodução da vida se efetua sob o imperativo de um reconhecimento recíproco [...] no entanto, uma tese relevante para a explicação disso só resulta dessa premissa geral se nela é incluído um elemento dinâmico: aquele imperativo ancorado no processo da vida social que opera como uma coerção normativa. (HONNETH, 2003, p. 155. Grifos nossos).

Sob uma perspectiva referenciada na teoria honnethiana de luta por reconhecimento e os processos de reificação é possível ponderar sobre a importância do surgimento de novos estudos no intuito de melhor esclarecer e discutir como vem se configurando os sentidos de autoridade entre os jovens, sobretudo na relação com jovens do ensino médio, uma vez que é neste contexto que os conflitos motivados por reificação são identificados em maior frequência e intensidade.

Ao ponderarmos que a crise de autoridade na educação é em certa medida uma crise influenciada por distintas formas de reconhecimento, adquire relevância algum esforço no intuito de melhor compreender tal fenômeno e seus processos, uma vez que o "reconhecimento social depende do modo normativo de inclusão na sociedade e, conseqüentemente, da diferenciação de esferas de reconhecimento que se dá em uma dada sociedade". (Honneth, 2004, p.358).

Nesta direção acreditamos como relevante a produção de mais estudos pautados nas vozes dos alunos enquanto percepções em torno dos processos do exercício de autoridade em ambiente escolar, seus múltiplos sentidos e condição paradoxal, em uma clara distinção entre reificação e reconhecimento recíproco, no intuito de favorecer uma reconciliação como possibilidade de mitigação daqueles conflitos oriundos pelo desrespeito vivenciado por professores, alunos, escola, família e sociedade, especialmente se concordarmos que há necessidade de um tipo intersubjetivo particular de exercício de autoridade na relação professor-aluno, sobretudo na relação com jovens do ensino médio, para atender a uma demanda psicológica de pertencimento social expressa na luta por reconhecimento, possibilitando com isso uma mitigação de conflitos assim como uma melhor valorização da escola e de seus protagonistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso deste trabalho buscamos ponderar sobre alguma possibilidade de autoridade em educação na atualidade. Iniciamos com o pressuposto de um tipo de autoridade que emerge das relações de confiança sustentadas pela abertura ao diálogo conforme perspectiva gadameriana, posteriormente ponderamos sobre o papel do comportamento reificado como obturação do espaço do diálogo e da autoridade na medida em que dificulta no campo da luta por reconhecimento, o exercício do reconhecimento recíproco.

Avançamos na direção de uma breve perspectiva sobre a teoria de Luta por Reconhecimento de Axel Honneth como possibilidade de identificação dos processos que podem em alguma medida auxiliar na compreensão e mitigação de comportamentos reificados, abrindo possibilidade para um tipo de exercício de autoridade em educação que emerge no campo de luta por reconhecimento.

Salientamos a importância de mais estudos aprofundados, em especial, aqueles que possam contemplar as vozes dos alunos no intuito de compreender como a clareza de tais processos no campo da luta por reconhecimento podem favorecer exercícios de autoridade, especialmente se acordarmos que há necessidade de um tipo intersubjetivo particular de exercício de autoridade na relação professor-aluno, sobretudo na relação com jovens do ensino médio, para atender a uma demanda psicológica de pertencimento social expressa na luta por reconhecimento, possibilitando com isso uma mitigação de conflitos assim como uma melhor valorização da escola e de seus protagonistas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ANDERSON, Joel; HONNETH, Axel. Autonomia, Vulnerabilidade, Reconhecimento e Justiça. Cadernos de Filosofia Alemã, **FFLCH-USP**, São Paulo, n. 17, jan./jun. 2011, p.81-112.

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 975-993, dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000400975>. acessos em 29 Jun. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206309>.

CENCI, A. V. Autonomia, reconhecimento e educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 253-274, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em 10 jun. 2021.

ENGELS, Friedrich. Anti-Dühring, 1873. Tradução: Grupo Acrópolis. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1873/03/autoridade-ga.htm>> acesso em 17/07/2021.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HONNETH, Axel. **Reificação**: um estudo de teoria do reconhecimento. Tradução de Rúrion Melo. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

HONNETH Axel. **The I in We**: Studies in theory of Recognition. Cambridge: Polity. 2014 Disponível em <<https://books.google.com.br/books?id=Jh4-BQAAQBAJ&lpg=PT26&dq=HONNETH>> Acesso em 15 jun. 2021.

Honneth, Axel. **Luta pelo reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Rio de Janeiro: Editora 34, 2003.

WERLE, D. L. **Lutas por reconhecimento e justificação da normatividade**. 2004. Tese (Doutorado) Curso de Filosofia da USP, São Paulo, 2004.



Capítulo 2

**REVISÃO SISTEMÁTICA DE
ESTUDOS SOBRE A CONTAÇÃO DE
HISTÓRIA (STORYTELLING) COMO
FACILITADORA DA APRENDIZAGEM
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Maria Lúcia Wilwert

Luciane Maria Fadel

Cristiano José Castro de Almeida Cunha

Solange Maria da Silva

REVISÃO SISTEMÁTICA DE ESTUDOS SOBRE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA (*STORYTELLING*) COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Lúcia Wilwert

Universidade Federal de Santa Catarina

Luciane Maria Fadel

Universidade Federal de Santa Catarina

Cristiano José Castro de Almeida Cunha

Universidade Federal de Santa Catarina

Solange Maria da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO

Contar histórias é uma forma de transmissão de conhecimento utilizada antes mesmo da invenção da escrita. Uma boa história é capaz de prender a atenção e criar uma conexão emocional com quem a ouve. Nos dias atuais, em que o acesso à informação está cada vez mais presente, tornar as aulas interessantes torna-se um desafio. Assim, trazer contextos para os conteúdos mostra-se fundamental para o ensino. A contação de histórias (*storytelling*) pode ser utilizada de diversas formas, seja no ensino do conteúdo de disciplinas específicas ou, até mesmo, como forma de promover a socialização entre estudantes. Neste contexto, o artigo apresenta os resultados de uma revisão sistemática da literatura, na base de dados Scopus, sobre contação de história no ensino fundamental I, que constatou a efetividade do uso do *storytelling* nas diversas frentes pesquisadas, tanto no formato tradicional quanto no digital. Os resultados revelam que este tem sido um assunto pesquisado internacionalmente, porém com poucas ocorrências no Brasil, o que aponta para a importância da ampliação de pesquisas sobre a contação de histórias, já que sua prática contribui com a melhoria da aprendizagem na educação, em especial, no ensino fundamental.

Palavras-chave: contação de história (*storytelling*); aprendizagem; ensino fundamental.

ABSTRACT

Storytelling is a form of transmission of knowledge used even before the invention of

writing. A good story can hold attention and create an emotional connection with the listener. Nowadays, when access to information is increasingly present, making classes interesting becomes a challenge. Thus, bringing contexts to content is fundamental to teaching. Storytelling can be used in a variety of ways, either in teaching the content of specific subjects or even as a way to promote socialization among students. In this context, the article presents the results of a systematic review of the literature, in the Scopus database, on storytelling in elementary school, which verified the effectiveness of the use of storytelling on the various fronts researched, both in traditional and in digital format. The results show that this has been a subject researched internationally, but with few occurrences in Brazil, which points to the importance of the expansion of researching storytelling, since its practice contributes to the improvement of learning in education, especially in elementary school.

Keywords: storytelling; learning; elementar school.

Introdução

A aprendizagem, segundo Piaget (1975), ocorre por meio do processo de adaptação, que é composto por assimilação e acomodação. A adaptação dá-se pela constante interação do indivíduo com o meio ambiente, o que resulta em uma mudança contínua. Essa adaptação é o equilíbrio entre a assimilação, que é a apropriação do conhecimento e de habilidades, e a acomodação, que opera na reorganização e modificação dos esquemas assimilatórios anteriores, para ajustá-los aos novos conhecimentos e às novas habilidades assimiladas.

A contação de histórias (*storytelling* em inglês) é considerada uma das formas naturais para relatar uma determinada experiência e, portanto, construir sentido sobre informações recebidas e vivências, propiciando a transmissão de conhecimento. O ato de contar histórias remete a tempos anteriores à escrita, quando todo o saber era transmitido oralmente pelos mais velhos (SANTOS, 2010). As histórias trazem uma visão lúdica a um conteúdo, o que pode ser utilizado de forma favorável, nas salas de aula, possibilitando o entendimento de assuntos abstratos, como a matemática e a física, além de auxiliarem, também, no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Segundo Festas (2015), para que haja o processamento de uma informação e sua transformação em conhecimento, é necessário que essa informação seja armazenada nos sistemas de memória. No processo de aprendizagem, dois são os sistemas de memória ativados: a memória de trabalho, que diz respeito a uma pequena quantidade de informação que pode ser acessada para a resolução de uma tarefa, e a memória de longo prazo. A memória de longo prazo é ilimitada e se estabelece por meio de esquemas, que são estruturas organizadas de pensamento,

que agrupam múltiplos elementos de uma situação ou de um acontecimento. Esses esquemas possuem organização similar à de uma história, o que pode ter implicações interessantes para a aprendizagem (FESTAS, 2015).

O desenvolvimento infantil, segundo Piaget (1999), ocorre em quatro fases caracterizadas por formas diferentes de organização mental. Há o período sensório-motor, que ocorre de 0 a 2 anos; o período pré-operatório, de 2 a 7 anos²; o período operatório concreto, de 7 a 12 anos; e o período operatório formal³, de 12 anos em diante. O período operatório concreto coincide com o início da vida escolar e isso ocorre pelos diversos progressos observados nessa fase do desenvolvimento. Nela, a criança consegue tanto se concentrar individualmente quanto trabalhar colaborativamente; aprende a compreender regras e não apenas a imitá-las; há uma diminuição dos impulsos e do egocentrismo; há o início de uma construção do pensamento lógico matemático e da noção de moral (PIAGET, 1999).

Se pensarmos nas estruturas familiares atuais, onde a mãe possui um emprego e contribui, ou é a principal responsável (principalmente em família monoparental), pela manutenção financeira da casa, podemos observar que a inserção da criança ao meio escolar, muitas vezes, ocorre cedo, já a partir do primeiro ano de vida, na educação infantil. Além disso, as crianças nascem inseridas no meio digital, com acesso muito rápido às informações, fazendo com que o ensino, baseado no quadro negro e nos livros, torne-se ultrapassado, desinteressante, pouco engajador. Assim, há necessidade crescente de tornar as aulas mais interessantes e os alunos mais engajados.

Segundo Campos (2007), as tecnologias da informação e comunicação (TICs) alteraram as práticas sociais e a relação humana com o saber e o conhecimento, uma vez que facilitaram e aceleraram o acesso à informação. As histórias entretêm e engajam, não só de forma intelectual, mas, também, emocionalmente, e tal engajamento deve ser estimulado, desde o início da vida escolar, para que seja construído um vínculo com a escola.

A partir das ideias discutidas acima, este trabalho pretende responder à seguinte questão de pesquisa: Como a contação de histórias pode facilitar a

² No período sensório motor ocorre o conhecimento do mundo por meio dos sentidos e das atividades motoras. Já o período pré-operatório é marcado pelo desenvolvimento da fala, uso de símbolos e pensamento egocêntrico (PIAGET, 1999)

³ Esse período é marcado pelo desenvolvimento do pensamento abstrato – que possibilita especulações, hipóteses e pensamento dedutivo (PIAGET, 1999)

aprendizagem no ensino fundamental? A resposta a tal pergunta advém dos resultados de uma revisão sistemática da literatura sobre a contação de história (*storytelling*) como facilitadora da aprendizagem no ensino fundamental I.

Material e Métodos

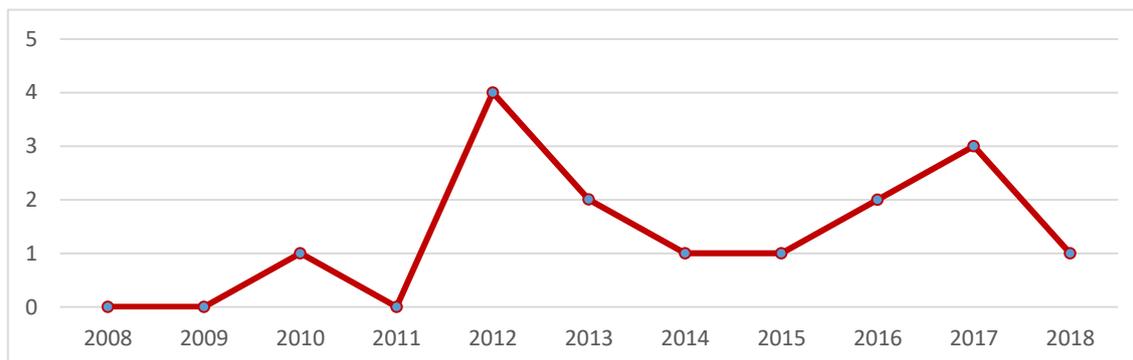
Para a produção deste artigo, como já referido, foi feita uma revisão sistemática da literatura sobre a contação de histórias como facilitadora na aprendizagem de crianças do ensino fundamental I. A busca foi realizada na base de dados Scopus – uma base internacional e multidisciplinar – por sua relevância no meio acadêmico. Foram utilizados para a pesquisa os termos “contação de história”, “aprendizagem” e “ensino fundamental” e seus equivalentes na língua inglesa: “*storytelling*”, “*learning*” e “*elementary school*” ou “*primary school*”. A base de dados Scielo também foi consultada, por concentrar periódicos da América Latina, incluindo o Brasil. Nesta, porém, não foi encontrado nenhum texto que se encaixasse nos critérios da pesquisa, explicitados a seguir: ser do tipo artigo – por se tratar de um tipo de documento submetido a processos criteriosos de avaliação; ser publicado entre 2008 e 2018, nas línguas portuguesa ou inglesa. A partir dessa busca, foram localizados 41 artigos.

Após a busca, foi feita a leitura dos títulos e resumos dos artigos, para verificar sua coerência com o tema. Dessa etapa, resultaram 25 artigos, que foram lidos integralmente. Durante a leitura completa, foram utilizados os seguintes critérios de exclusão: artigos que tratavam de ensino de segunda língua (por não focarem no contexto escolar formal), que tratavam o recurso de contação de história apenas de forma tangencial, e que focavam na formação de professores e não dos alunos. Após a aplicação destes critérios, 14 artigos foram selecionados para o presente estudo.

Resultados

No período pesquisado, não foram encontradas publicações nos anos de 2008, 2009 e 2011. Já 2012, foi ano com maior produção, com quatro (04) artigos, seguido por 2017, com três (03) artigos. Em 2013, dois (02) artigos foram publicados e, em 2010, 2014, 2015, 2016 e 2018, houve uma (01) publicação por ano. No gráfico 1, pode-se visualizar essa distribuição:

Gráfico 1: Distribuição de artigos por ano de publicação



Fonte: dados da pesquisa (2018).

As pesquisas que embasaram os artigos foram realizadas em diversos países: Itália, Turquia e Reino Unido realizaram duas (02) pesquisas cada, e Taiwan, Irã, Estados Unidos, Grécia, Tanzânia, China, Portugal, e Islândia, uma (01) pesquisa cada. Evidencia-se que não havia estudos sobre a área, no Brasil. As variáveis culturais de cada país não foram consideradas para avaliar a efetividade de cada estudo, sendo levada em consideração somente a equivalência das séries escolares com o sistema de organização escolar do Brasil. Porém, as diferenças em termos de cultura puderam ser observadas na leitura dos artigos, principalmente quando se tratava da diferença socioeconômica entre os países e do consequente acesso de suas populações às tecnologias digitais, como computadores em sala de aula para o trabalho com digital *storytelling*.

Os resultados dos estudos podem ser divididos em cinco categorias relativas a temáticas ligadas a contação de história, conforme se observa no Quadro 1. Alguns artigos encaixam-se em mais de uma categoria.

Quadro 1: Categorias dos artigos

Categoria	Artigos
Problemas de aprendizagem	(Ghaderi, F., Yarahmadi, Y., & Ghavami, B., 2017); (Law, Y. K. et al., 2017); (Unnsteinsdóttir, K., 2012)
Disciplinas	(Kokkotas, P., Rizaki, A., & Malamitsa, K., 2010); (Morais, C., 2015); (Zhai, J., & Dillon, J., 2014)
Processos psicológicos	(Hung, C.-M., Hwang, G.-J., & Huang, I., 2012); (Agostini, A., & Biase, E. D., 2012); (Agosto, D. E., 2013); (Keeble, N., & Burton, N., 2013); (Sarica, H. Ç., & Usluel, Y. K., 2016); (Unnsteinsdóttir, K., 2012)
Aprendizagem colaborativa	(Agostini, A., & Biase, E. D., 2012); (Pinto, G., Tarchi, C., & Bigozzi, L., 2016)

Digital Storytelling

(Hung, C.-M., Hwang, G.-J., & Huang, I., 2012); (Agostini, A., & Biase, E. D., 2012); (Karakoyun, F.; Kuzu, A., 2016); (Duveskog, M. et al, 2012); (Sarica, H. Ç., & Usluel, Y. K., 2016)

Fonte: dados de pesquisa (2018).

A primeira categoria (Problemas de aprendizagem) apresenta a contação de histórias aplicada a crianças com dificuldades de aprendizagem. Ghaderi, Yarahmadi e Ghavami (2017) estudaram crianças com dislexia, focando sua pesquisa na memória e nos problemas com leitura. Já Law et al. (2017) trabalharam com crianças com deficiência intelectual e dislexia, em uma perspectiva de inclusão escolar. Unnsteinsdóttir (2012) utilizou o *storytelling* combinado com a brincadeira, ao trabalhar com crianças com diversos problemas de aprendizagem.

Na segunda categoria (Disciplinas), foram agrupados os estudos que utilizaram a contação de histórias como recurso para aprendizagem, em uma disciplina específica. Todos os autores dos artigos encontrados utilizaram as ciências como campo. Kokkotas, Rizaki e Malamitsa (2010) realizaram seu estudo com o ensino de conceitos de eletricidade e eletromagnetismo para crianças, enquanto Zhai e Dillon (2014) focaram no ensino de botânica e Morais (2015) trabalhou com química.

A terceira categoria (Processos psicológicos) agrupa os artigos que tratam do desenvolvimento de processos psicológicos envolvidos na aprendizagem. Hung, Hwang e Huang (2012) trabalharam com a motivação e a capacidade de solução de problemas; Agostini e Biase (2012) também trabalharam com a motivação; Agosto (2013) trabalhou com os aspectos emocionais; Keeble e Burton (2013) estudaram a capacidade de reflexão; Sarica e Usluel (2016) pesquisaram a memória; e Unnsteinsdóttir (2012) trabalhou com a criatividade e o desenvolvimento emocional.

Na quarta categoria (Aprendizagem colaborativa) estão os artigos que exploram a aprendizagem colaborativa e/ou em pares. Nela encontram-se os artigos de Agostini e Biase (2012); e Pinto, Tarchi e Bigozzi (2016).

Já a quinta categoria (*Digital storytelling*) engloba os artigos nos quais se utilizaram ferramentas digitais como recursos para explorar a contação de histórias. Nestes, são explorados temas como a Web 2.0 e a aprendizagem por projetos, as crianças como contadoras de histórias e o uso de mídias digitais para o desenvolvimento da escrita. Os artigos que entram nessa categoria são os de Hung, Hwang e Huang (2012); Agostini e Biase (2012); Karakoyun e Kuzu (2016); Duveskog et al. (2012); e Sarica e Usluel (2016).

Discussão

Uma vez categorizadas as publicações levantadas, nesta sessão, essas categorias são discutidas de forma mais aprofundada, apresentando como cada autor abordou o tema. A maioria dos artigos interrelaciona mais de um tema, por isso, aparece em mais de uma categoria.

a) Problemas de aprendizagem

Problemas de aprendizagem, geralmente, são detectados nos primeiros anos da escola ou, até mesmo, antes disso, quando a criança começa a apresentar alguns sintomas. Muitas crianças enfrentam dificuldades de aprendizagem na escola, o que acaba acarretando no fracasso escolar, embora, na maior parte dos casos, essas crianças possuam níveis de inteligência normal (GHADERI, YARAHMADI & GHAVAMI, 2017).

No trabalho realizado por Ghaderi, Yarahmadi e Ghavami (2017), são estudadas crianças que apresentam dislexia, ou seja, dificuldades de leitura, compreensão e/ou interpretação, apesar de terem um nível de inteligência normal. Para auxiliar nesses casos, métodos e técnicas para aperfeiçoar a memória são muito importantes. É nesse sentido que a prática de contação de histórias se encaixa. A contação de histórias é uma ferramenta que fortalece os sentidos, as faculdades mentais, sociais e o desenvolvimento do processo de aprendizagem, podendo, assim, trazer melhorias em relação aos problemas de memória. Nesse processo, os estudantes adquirem habilidades, ao entrarem em contato com, por exemplo, um personagem fictício, que é confrontado com um problema, podendo levar a mudanças de atitudes pessoais, por meio da identificação com as características do personagem. As histórias auxiliam na compreensão da informação transmitida, criando uma atmosfera de questionamentos e respostas, ajudando na codificação de seu conteúdo na memória de longo prazo por intermédio do auxílio do contador, que desenvolve a narrativa e estimula a imaginação dos cenários. No referido estudo, foi constatado que a contação de histórias melhorou, significativamente, a memória auditiva em estudantes disléxicos.

Já o estudo de Law et al. (2017) trata de crianças com deficiência intelectual, em uma perspectiva de inclusão. Esses estudantes possuem, muitas vezes, dificuldade para manter relações positivas com seus colegas, o que gera rejeição e isolamento. Os autores supracitados apresentam uma lista de cinco condições para

um processo efetivo de inclusão, que foi elaborado por Salend (2011, apud LAW et al., 2017):

1. igualdade de acesso para alunos com deficiência a um currículo de educação geral;
2. professores usando práticas inclusivas, que promovem aceitação e igualdade;
3. professores com atitudes positivas em relação aos alunos com deficiência, respeitando as diferenças individuais;
4. estudantes sendo ensinados a respeitar e a valorizar a diversidade, envolvidos em atividades de aprendizagem colaborativa;
5. estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem, que enfatiza a aceitação e o pertencimento.

A contação de histórias, nesse contexto, foi utilizada como uma abordagem de persuasão, já que uma história pode despertar emoções e energia nos ouvintes. Quando os alunos associam emoções à aprendizagem, eles obtêm melhor retenção de conteúdos, pois se promove uma identificação com o personagem e uma atitude de reflexão. Nesse estudo, a contação de histórias foi associada ao teatro, onde os protagonistas eram rejeitados e sofriam *bullying* por suas diferenças. Os resultados do estudo foram positivos e demonstraram uma mudança efetiva no processo de aceitação dos seus colegas com dificuldades de aprendizagem, por parte das crianças.

Unnsteinsdottir (2012) utilizou o *storytelling* com o “brincar na areia”, em sua pesquisa sobre a aprendizagem, autoimagem e bem-estar emocional, em crianças que possuíam dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima e problemas emocionais. As crianças eram levadas a brincarem na areia e depois participavam de uma sessão de contação de história. No estudo, foram utilizadas escalas para avaliar a autoimagem e o estado mental dos participantes (*Beck's Youth Inventories of Emotional and Social Impairment* e *I Think I Am*), para avaliar o nível de atenção (ASEBA) e o nível de inteligência (WISC III e WISC IV), além de observações. Os resultados mostraram uma mudança significativa em relação ao desenvolvimento de diversas habilidades nas crianças. A associação do brincar com a história auxiliou no desenvolvimento da imaginação e criatividade, além de contribuir para a conexão social entre os estudantes. O estudo mostrou a efetividade de utilizar estes métodos

no trabalho com crianças, para auxiliá-las a lidarem com sua autoimagem, sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

b) Processos psicológicos

Na categoria de processos psicológicos, foram agrupados os artigos que utilizaram a contação de histórias em conexão com o desenvolvimento de alguns processos cognitivos, tais como a memória e a criatividade, bem como os que tratam de aspectos emocionais, como a motivação.

O estudo apresentado por Hung, Huang e Hwang (2012) combina uma abordagem de aprendizagem por projetos com a contação de histórias digital, para promover a motivação dos estudantes. A aprendizagem por projetos estimula o contato com um ambiente prático, enquanto a contação de histórias auxilia os estudantes a ficarem envolvidos com a situação de aprendizagem. Os resultados foram obtidos por meio da análise de um grupo experimental em comparação com um grupo controle e mostraram-se positivos para o desempenho dos alunos em termos da motivação para a aprendizagem – mensurada através de escala – da capacidade de resolução de problemas – mensurada, igualmente, por meio de escala – e do aprendizado de ciências – mensurado por meio de um teste.

Agostini e Biasi (2012) trazem em seu artigo que, na área de neurociências, pode ser observada a importância da contação de histórias no processo de aprendizagem. Segundo os autores, as histórias integram diferentes dimensões da inteligência humana, como a linguística e as habilidades interpessoais, e possibilita o desenvolvimento de habilidades específicas, tais como a solução de problemas e as habilidades literárias. Além disso, é possível aumentar a motivação para a aprendizagem, tornando os tópicos de estudo mais interessantes, promovendo um modo envolvente de engajamento e usando emoções e referências do dia a dia. O processo de criar histórias relacionadas aos conteúdos do ensino primário mostrou resultados positivos no estudo dos autores.

Os benefícios emocionais e sociais na educação, por meio da contação de histórias, são estudados no artigo de Agosto (2013). A autora resgata o significado histórico do ato de contar histórias e traz o fato de, nos dias atuais, a atividade ser utilizada, em grande parte, para o entretenimento. São citados os benefícios educacionais envolvidos na contação de histórias encontrados na literatura, a saber:

1. utilização da imaginação para criar imagens mentais da história;

2. desenvolvimento da comunicação oral, por ouvir novas palavras, frases e ideias;
3. refinamento das habilidades de discriminação auditiva;
4. fortalecimento das habilidades de pensamento crítico;
5. crescimento das habilidades criativas;
6. expansão das habilidades de escuta ativa;
7. fortalecimento das habilidades de sequenciamento;
8. distinção entre realidade e fantasia;
9. construção de autoconfiança;
10. crescimento do amor por livros e literatura.

Como resultado de seu estudo, a autora afirma que a contação de histórias promove engajamento na aprendizagem, expressão da criatividade, habilidade de promover pensamento crítico, além de sentimentos de felicidade e relaxamento. Ela ressalta a importância de estimular a participação das crianças na história, por meio de perguntas. Keeble e Burton (2012) já haviam chegado a conclusões parecidas em seu estudo, que trata dos benefícios emocionais da contação de histórias, apontando que a história explora a criatividade, a imaginação e a capacidade de visualização, além de conectar o contador ao expectador. Os autores supracitados afirmam que a prática estimula o engajamento e a aprendizagem significativa, apontando, também, a importância do estímulo à reflexividade no processo. Unnsteinsdottir (2012) afirma que a contação de histórias facilita o desenvolvimento emocional das crianças, estimulando a criatividade, as habilidades cognitivas, as habilidades narrativas e a capacidade de conexão social.

Os benefícios das histórias para a memória visual são discutidos no texto de Sarica e Usluel (2015). As autoras fizeram um experimento sobre a relação entre a contação de histórias e o aperfeiçoamento da memória visual e das habilidades de escrita. O resultado da pesquisa revelou que não houve diferença estatística significativa de aumento na memória visual entre os grupos experimental e de controle, mas houve diferença significativa com relação às habilidades de escrita.

c) Disciplinas

As histórias também foram pesquisadas como ferramentas para auxiliar em algumas disciplinas. Nos estudos encontrados, elas foram associadas ao ensino de ciências, com conteúdos relacionados à química, física e biologia.

Kokkotas, Rizaki e Malamitsa (2010) pesquisaram a efetividade da contação de histórias no ensino de ciências, focando nos temas de eletricidade e eletromagnetismo. Os autores veem a contação de histórias como um recurso que contribui para humanizar o ensino, melhorar o clima nas salas de aula de ciências e desenvolver atitudes positivas em relação à aprendizagem científica. Eles acreditam que a prática ajuda a desenvolver um entendimento romântico (que vincula o conhecimento a ser transmitido com seu contexto e sua aplicação, trazendo-lhe sentido), ao invés de um entendimento puramente conceitual, porque histórias fazem estudantes experimentarem curiosidade e mistério. Esse entendimento romântico pode resultar em desenvolvimento cognitivo por meio da inspiração.

Zhai e Dillon (2014) contribuem com o assunto em sua pesquisa sobre contação de histórias e ensino de botânica. Eles afirmam que o ensino de ciências a crianças se mostra uma tarefa complexa e desafiadora e que o uso da contação de histórias e de metáforas, durante as instruções, ajuda os estudantes a construir ideias científicas. Os resultados de sua pesquisa mostram grande potencial no uso de histórias como suporte na comunicação científica.

Outro tema abordado foi o ensino de química, que costuma gerar uma visão negativa – denominada de “Chemophobia” (fobia de química, em tradução livre), por Morais (2015). A autora traz o ensino de química e de outras ciências como uma forma de construir conhecimento e entendimento de mundo. Por meio da contação de histórias, é possível ajudar os estudantes a perceberem a relação que existe entre atividades práticas e fenômenos. Isso porque a história captura a atenção, o interesse e a imaginação do ouvinte. A pesquisadora ressalta que, a literatura sobre contação de história e aprendizagem aponta que, para que esta seja mais interessante, faz-se necessário oferecer oportunidades para que os alunos façam observações, perguntas e, a partir delas, cheguem às suas próprias conclusões.

d) Aprendizagem colaborativa

O uso de histórias para o desenvolvimento de habilidades sociais, aprendizagem por pares e colaborativa também foi explorado pelos autores. Eles trazem a importância de se estimular esse tipo de contexto, não só para a aprendizagem, especificamente, mas para o desenvolvimento da criança, de forma geral.

Apesar dos avanços tecnológicos e do maior acesso à informação na atualidade, no Brasil, o ensino ainda é muito focado na figura do professor (ARAUJO

& MAZUR, 2013). Entretanto, os estudantes também são capazes de criar ideias, conceitos e conhecimentos entre si. A transmissão do conhecimento não é unidirecional: do professor para o aluno. Nas teorias socioculturais, a interação social, o diálogo e o compartilhamento entre os alunos são fundamentais para a aprendizagem. Partindo desse aporte teórico, Agostini e Biasi (2012) realizaram um estudo utilizando uma forma colaborativa de construção de história, em um meio digital. Os autores obtiveram resultados positivos com relação ao aumento da participação dos alunos nas aulas e consideram que o uso da tecnologia e a didática colaborativa dialogaram bem, durante a pesquisa, e se complementaram durante o processo.

Já Pinto, Tarchi e Bigozzi (2016) pesquisaram a teoria da mente, que é caracterizada pelas habilidades das crianças reconhecerem emoções, distinguirem estados físicos e mentais, entenderem que desejos e crenças influenciam no comportamento e compreenderem que outras pessoas podem apresentar diferentes estados mentais. Segundo a literatura revisada pelos autores, a conversa interna da criança é um indicador do seu nível de teoria da mente. As narrativas representam um contexto importante para analisar a capacidade de conversa interna da criança. Mas o autor afirma que criar um ambiente de contação de histórias baseado na aprendizagem por pares, não significa, necessariamente, que os estudantes irão se engajar em aprendizagem colaborativa. Seu estudo demonstrou que os pares foram mais benéficos para as crianças com um nível menor de diálogos internos e que as narrativas ativaram a teoria da mente nas crianças, fazendo com que elas conseguissem compreender as intenções dos protagonistas e antecipar ações subsequentes dos mesmos. Eles consideram que a aprendizagem por pares se mostra um sucesso, quando vista como uma ferramenta reflexiva para explorar os significados da história.

e) *Digital storytelling*

Dos artigos estudados, cinco (05) apresentavam estudos utilizando ferramentas digitais em conjunto com a contação de histórias. Com o avanço da tecnologia e das mídias digitais, essas ferramentas têm sido cada vez mais pesquisadas como aliadas nos processos de ensino-aprendizagem.

Agostini e Biasi (2012) afirmam que as ferramentas de ensino usuais foram projetadas para os nascidos no século XX. Os estudantes dos dias atuais são nascidos na era digital e, por isso, uma mudança radical nessas ferramentas de ensino

é necessária. Esses estudantes sentem-se confortáveis com tecnologias e estão acostumados a se comunicarem, simultaneamente, por várias plataformas; eles constroem seu conhecimento não só por meio da família e da escola, mas, também, por meio de filmes, desenhos, televisão e a internet é um lugar que reúne todas essas fontes de informação. Utilizar a facilidade digital em conjunto com as histórias auxilia a promover a aprendizagem de uma forma mais efetiva do que a que ocorrem por meio de métodos analógicos. No formato digital, é possível incorporar imagens, vídeos e textos na prática narrativa, tornando a aprendizagem mais divertida do que quando se utiliza somente o papel.

Na pesquisa de Hung, Huang e Hwang (2012), são utilizadas ferramentas de contação de histórias digitais em conjunto com a aprendizagem por projetos. Os autores apontam que o *digital storytelling* é uma abordagem efetiva para ajudar os estudantes a coletarem informações, criarem novas ideias e organizarem seus conhecimentos. Na pesquisa, foram feitas entrevistas com estudantes do quinto ano do ensino fundamental, que afirmaram considerar que a combinação da aprendizagem baseada em projetos com o *digital storytelling* é uma forma mais efetiva de aprender.

Duveskog et al. (2012) abordam a perspectiva das crianças como contadoras de história, com o auxílio de ferramentas digitais, que podem tornar as histórias mais versáteis e estimulantes, em comparação com as ferramentas analógicas, pois permitem o uso de áudios, imagens, textos, animações e elementos de jogos. Por meio dessas ferramentas, estudantes podem personalizar suas experiências e, além disso, desenvolver suas habilidades no uso do computador. Os pesquisadores acreditam que o uso dessas ferramentas, para a contação de história, amplifica as vantagens, já conhecidas, desta prática com relação à aprendizagem.

Envolver tecnologias, ao invés de utilizar técnicas comuns de ensino, deixa os estudantes mais entusiasmados, além de transformá-los em participantes ativos da construção do conhecimento, tirando-os da passividade tradicional. Isso foi o que constataram Karakoyun e Kuzu (2016) em seu estudo. Eles concluíram que utilizar um ambiente *online* para a contação de história engajou a atenção dos alunos e promoveu a comunicação entre os pares. Na atividade proposta, eles deveriam montar um cenário, criar uma ferramenta de *feedback* para receber contribuições dos colegas e compartilhar sua história, em um *website*. Os professores perceberam

melhorias nas habilidades criativas e na prática do uso de mídias e tecnologia, por parte das crianças.

Sarica e Usluel (2016), em seu estudo do efeito da contação de histórias sobre a memória visual, utilizaram aplicativos de desenho para que os estudantes montassem suas histórias. Eles afirmam que, por intermédio do meio digital, os estudantes conseguem aprender a escrever uma boa história, aliando arte ao texto.

Conclusão

As pesquisas demonstram que o *storytelling* pode ser utilizado de diversas formas para auxiliar na aprendizagem. Utilizar histórias, na sala de aula, resultou em maior engajamento dos alunos, melhoras nas relações entre estes estudantes e no desenvolvimento, principalmente, das crianças com algum problema de aprendizagem.

Diferentes perspectivas de uso da contação de histórias puderam ser observadas. O tema foi pesquisado em relação ao desenvolvimento de habilidades específicas como memória e criatividade, mas, também, direcionado a disciplinas, em especial, àquelas relacionadas ao campo das ciências, que é uma área que costuma apresentar certa resistência e consequente desmotivação nos alunos. Em todas as áreas pesquisadas, os resultados foram significativos e positivos, conforme se constata no Quadro 2.

Quadro 2: Relação entre problemas percebidos e resultados obtidos em cada categoria de análise

Categoria	Foco	Resultado obtido
Problemas de aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dislexia 2. Inclusão de alunos com deficiência intelectual 3. Dificuldades de aprendizagem ligadas à autoestima e problemas emocionais 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Melhora na memória auditiva 2. Abordagem de persuasão, despertando sentimentos ligados à empatia 3. Desenvolvimento da imaginação e criatividade, além de fortalecimento de laços sociais
Processos psicológicos	<ol style="list-style-type: none"> 4. Falta de motivação 5. Outros processos 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Maior envolvimento com o processo de aprendizagem 5. Aumento da criatividade, do engajamento e da imaginação

Disciplinas	6. Física 7. Botânica 8. Química	6. Entendimento além do conceitual, pois a história desperta curiosidade nas crianças 7. O uso de metáforas ajudou os estudantes a construir ideias científicas 8. Ajudou na percepção da relação entre atividades práticas e fenômenos
Aprendizagem colaborativa	9. Aprendizagem centrada na figura do professor 10. Teoria da mente: pouco diálogo interno	9. Aumento da participação na sala de aula 10. Ativação de estados mentais; história como ferramenta reflexiva
Digital storytelling	11. Ensino e aprendizagem de crianças nascidas no meio digital 12. Excesso de regras, competitividade e necessidade de recompensas nas atividades por projeto 13. Passividade no processo de aprendizagem 14. Memória visual	11. Incorporação de imagens, vídeos e textos na narrativa, tornando a aprendizagem mais divertida. 12. Coleta de informações, criação de ideias e compartilhamento de informações na rede 13. Estudantes mais empolgados e participativos 14. Aliou-se imagem ao texto, ajudando no desenvolvimento.

Fonte: Dados de pesquisa (2018)

As categorias de análise mostraram-se abrangentes em relação aos desafios encontrados na escola, principalmente, as que se relacionam a problemas de aprendizagem (e inclusão) e ao estudo em disciplinas específicas. Os processos psicológicos funcionam como um pano de fundo para o desenvolvimento e a aprendizagem, enquanto a aprendizagem colaborativa e o uso de recursos digitais (*Digital Storytelling*) atuam como ferramentas no processo.

Segundo o levantamento realizado, o uso do *storytelling* nas escolas ainda é pouco pesquisado no continente americano. Foi encontrado somente um (01) estudo realizado nos Estados Unidos e nenhum no Brasil. Pelos resultados positivos evidenciados pelas pesquisas realizadas, nos outros continentes, o *storytelling* mostra-se um tema relevante a ser desenvolvido no contexto escolar.

Nesta revisão, não foram consideradas as variáveis culturais de cada país pesquisado – considerando que elas também não se destacavam como variáveis nas pesquisas. Porém, estas ficam evidentes na leitura dos artigos, principalmente, se

considerarmos diferenças de classes sociais e de acesso à tecnologia entre os países. Essas são variáveis importantes para serem aprofundadas, uma vez que o acesso facilitado à informação é considerado como justificativa para a pesquisa, mas não faz parte da realidade de todos os países e, talvez, nem do Brasil, em sua totalidade. Sendo assim, pode-se concluir que há importância em realizar esses estudos no Brasil e verificar a validade e efetividade da contação de histórias, a partir das variáveis culturais de nosso país, o que se espera possa contribuir para o desenvolvimento da educação.

Referências

AGOSTINI, Alessandra; BIASI, Elisa Di. Large multi-touch screens to enhance collaboration in the classroom of the 21st century: an Italian experiment. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, Roma, v. 15, pp.40-56, dez. 2012. Disponível em http://www.mifav.uniroma2.it/inevent/events/idea2010/doc/15_4.pdf Acesso em: ago. 2018

AGOSTO, Denise E. If I had three wishes: the educational and social/emotional benefits of oral storytelling. *Storytelling, Self, Society*, [s.l.], v. 9, n. 1, pp.53-76, jan. 2013. Wayne State University Press. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.13110/storselfsoci.9.1.0053>. Acesso em: ago. 2018

ARAUJO, Ives S.; MAZUR, Eric. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física* v. 30 n. 2, pp. 362-384, abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2013v30n2p362> Acesso em: mai. 2021

CAMPOS, Simone Ballmann De. O impacto das tecnologias no cotidiano escolar: um saber necessário na educação contemporânea. *Percursos*, Florianópolis, v. 8, n. 1, pp.77-86, jun. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1515/1279>. Acesso em: 10 ago. 2018.

DUVESTOG, Marcus et al. Life planning by digital storytelling in a primary school in rural Tanzania. *Educational Technology & Society*, Athabasca, v. 15, n. 4, pp.225-237, mar. 2012. Disponível em: <http://www.veea.ca/wp-content/uploads/2015/08/Life-Planning-by-Digital-Storytelling-in-a-Primary-School-in-Rural-Tanzania1.pdf>. Acesso em: ago. 2018

FESTAS, Maria Isabel Ferraz. A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, [s.l.], v. 41, n. 3,

pp.713-727, set. 2015. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201507128518>. Acesso em: ago. 2018

GHADERI, Fatemeh; YARAHMADI, Yahya; GHAVAMI, Badriyeh. The effectiveness of storytelling on improving auditory memory of students with reading disabilities in Marivan city. *International Journal of Pediatrics*, [s.l.], n.8 , pp.5515-5524, maio 2017. Mashhad University of Medical Sciences. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.22038/ijp.2017.23877.2019>. Acesso em: ago. 2018

HUNG, Chun-ming; HWANG, Gwo-jen; HUANG, Iwen. A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology and Society*, [s.l.], v. 15, n. 4, pp.368-379, jan. 2012. Disponível em:
http://www.ifets.info/journals/15_4/31.pdf. Acesso em: ago. 2018

KARAKOYUN, Ferit; KUZU, Abdullah. The investigation of preservice teachers' and primary school students' views about online digital storytelling. *European Journal Of Contemporary Education*, [s.l.], v. 15, n. 1, pp.51-64, 12 mar. 2016. Academic Publishing House Researcher. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.13187/ejced.2016.15.51>. Acesso em: ago. 2018

KEEBLE, Natalie; BURTON, Neil. Can reflective storytelling be a significant educational pedagogy in Key Stage 2? *Education 3-13*, [s.l.], v. 41, n. 1, pp.5-14, fev. 2013. Informa UK Limited. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2012.7110094>. Acesso em: ago. 2018

KOKKOTAS, Panos; RIZAKI, Aikaterini; MALAMITSA, Katerina. Storytelling as a strategy for understanding concepts of electricity and electromagnetism. *Interchange*, [s.l.], v. 41, n. 4, pp.379-405, out. 2010. Springer Nature. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1007/s10780-010-9137-9>. Acesso em: ago. 2018.

LAW, Yin-kum et al. Enhancing peer acceptance of children with learning difficulties: classroom goal orientation and effects of a storytelling programme with drama techniques. *Educational Psychology*, [s.l.], v. 37, n. 5, pp.537-549, 29 jul. 2016. Informa UK Limited. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2016.1214685>. Acesso em: ago.2018

MORAIS, Carla. Storytelling with Chemistry and related hands-on activities: informal learning experiences to prevent “chemophobia” and promote young children’s scientific literacy. *Journal of Chemical Education*, [s.l.], v. 92, n. 1, pp.58-65, 22 out. 2015 American Chemical Society (ACS). Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1021/ed5002416>. Acesso em: ago. 2018.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 392 p.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. 154 p.

PINTO, Giuliana; TARCHI, Christian; BIGOZZI, Lucia. Peer interaction does not always improve children's mental state talk production in oral narratives: a study in 6- to 10 Year-Old Italian children. *Frontiers in Psychology*, Florença, v. 7, n. 1669, pp.1-13, 25 out. 2016. Frontiers Media SA. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01669>. Acesso em: ago. 2018.

SANTOS, Neide Medeiros. Contar histórias: uma arte milenar. *Graphos*, João Pessoa, v. 12, n. 2, pp.101-104, dez. 2010.

SARICA, Hatice Çıralı; USLUEL, Yasemin Koçak. The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers & Education*, [s.l.], v. 94, n. 0, pp.298-309, mar. 2016. Elsevier BV. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.016>. Acesso em: ago. 2018.

UNNSTEINSDÓTTIR, Kristín. The influence of sandplay and imaginative storytelling on children's learning and emotional-behavioral development in an Icelandic primary school. *The Arts in Psychotherapy*, [s.l.], v. 39, n. 4, pp.328-332, set. 2012. Elsevier BV. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2012.05.004>. Acesso em: ago. 2018

ZHAI, Junqing; DILLON, Justin. Communicating science to students: investigating professional botanic garden educators' talk during guided school visits. *Journal of Research in Science Teaching*, [s.l.], v. 51, n. 4, pp.407-429, 30 jan. 2014. Wiley. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1002/tea.21143>. Acesso em: ago. 2018.



Capítulo 3

**A UTILIZAÇÃO DO QUIZZ NO
PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM NO ENSINO
FUNDAMENTAL EM CIÊNCIAS**

Aline Franco Vargas
Ariéli Franco Vargas
Ana Paula Flores Botega

A UTILIZAÇÃO DO QUIZZ NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL EM CIÊNCIAS

Aline Franco Vargas

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- Campus Alegrete - RS
alinefrancovargas@gmail.com

Ariéli Franco Vargas

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-Campus Alegrete - RS
arielifrancovargas@gmail.com

Ana Paula Flores Botega

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-Campus Alegrete
ana.botega@iffarroupilha.edu.br

Resumo: O Ensino de Ciências para o Ensino Fundamental é visto pela maioria dos alunos como uma disciplina difícil por trazer os conteúdos muitas vezes de forma abstrata ou complexa, utilizando pouco dos recursos digitais e experimentais, porém segundo a BNCC (2017), faz estabelecido que esses jovens devem desenvolver competências tecnológicas, cognitivas, capacidade de investigação científica, comunicação, intervenção, entre outros, fazendo com que este consiga compreender o mundo e sua realidade, ou seja, possibilitar este aluno a entender as coisas ao seu redor, bem como suas transformações. Sendo assim, este estudo apresenta uma proposta de ensino voltada para o Ensino Fundamental, na disciplina de ciências, sobre o conteúdo de Sistema Solar, mais precisamente conhecer e entender sua evolução, do que este é constituído, apresentar sua importância para a vida humana e algumas curiosidades essenciais para ter um melhor entendimento sobre o mesmo. As atividades aplicadas foram divididas em três sequências didáticas, sendo que todas partiram na intenção de tornar o aluno o protagonista de seu conhecimento, utilizando recursos de fácil acesso e manipulação. Percebemos que este estudo contribui tanto para o docente e aluno. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica exploratório sobre o tema.

Palavras-chave: Ciências, Ensino Fundamental, Quiz.

1 INTRODUÇÃO

O referido trabalho trata-se de um projeto de ensino, realizado nos parâmetros curriculares do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, atribuído ao Ensino de Química, trata-se de um estudo baseado no sistema solar através de uma atividade lúdica no período em que as aulas se procedem de forma EAD (Educação à Distância), utilizando um jogo em forma de Quiz, a fim de promover uma aprendizagem do Sistema Solar. Esta atividade foi atribuída em uma escola estadual X do município de Alegrete-RS, no ano de 2020, em uma turma do oitavo ano durante o período pandêmico. Anteriormente a aplicação do Quiz o conteúdo foi revisado com os alunos. Sendo assim, a realização deste projeto, surgiu da necessidade de se ter uma metodologia mais diferenciada, dinâmica e lúdica, com o objetivo de chamar atenção e despertar o interesse dos alunos, reforçando o assunto já estudado pelos alunos e contribuindo na construção do conhecimento, pois segundo o componente curricular trazido pela escola, conteúdos novos não poderiam ser trabalhados naquele momento.

No entanto, diante o contexto que estamos vivenciando e enfrentando, torna-se necessário desenvolver e introduzir aulas mais atrativas para os alunos, visando dar continuidade no estudo, de modo que seja mais proveitoso, por meio de aulas remotas, devido ao Ensino de Química sempre se proceder de forma oral e expositiva, onde o docente transmite o seu conhecimento e o aluno torna-se apenas um mero receptor. Portanto, fazer uso de uma metodologia diferenciada pode mudar esse contexto.

Por essas atividades serem desenvolvidas e aplicadas em um contexto pandêmico, através de um ensino EAD, buscou-se abordar uma metodologia mais interativa nessas aulas, torna-se necessário, uma vez que esse tipo de aula ou atividade pode não estar sendo enfatizada neste período, o que pode vir a causar uma desmotivação, desinteresse e até mesmo evasão escolar. Sendo assim, buscou-se adotar uma nova metodologia para o processo de ensino e aprendizagem, com características mais atrativas e lúdicas, proporcionando meios para que os alunos também sejam agentes ativos em sala de aula, fazendo com que tal proposta possa atingir a todos de maneira mais fácil e compreensiva, além de capturar a atenção destes para o jogo em forma de Quiz, com a intenção de oferecer uma aprendizagem

mais significativa, mas ao mesmo tempo, prazerosa e divertida, aumento assim a participação dos alunos nas aulas EAD.

Ausubel (1982) em seu pensamento sobre a aprendizagem significativa destaca a importância de fugir da ideia de memorização, mas dar sentido aquilo que se é estudado. Isso acontece quando o conteúdo abordado é trabalhado por meio da descoberta.

Dessa maneira, o Jogo Quiz Sistema Solar veio a ser uma abordagem idealizada afim de realizar uma aula diferenciada para a turma que compreende o presente estágio, deixando estas aulas EAD um pouco mais atrativas, interessantes e lúdicas, com a intenção de observar e chamar a atenção do aluno. Torna-se importante destacar que, os alunos não precisam necessariamente ter acesso a internet para jogar. Com isso, a ideia da construção e elaboração do jogo como um Quiz sobre sistema solar, corrobora com as intenções de facilitar e colaborar de forma positiva na aprendizagem.

Os jogos educativos, tem como finalidade recuperar esse interesse, a participação, a construção do conhecimento, pois promove momentos e situações de aprendizagem, introduzindo aulas, atividades mais lúdicas, divertidas e prazerosos aos alunos, motivando este a aprender (MOYLES, 2002). É através dos jogos, de forma lúdica, que o indivíduo desenvolve fatores importantes para seu desenvolvimento, além de ter uma aprendizagem mais significativa. Dessa maneira, é por meio do jogo que o aluno provoca seus estímulos, de competição, participação, interesse, o desejo de acertar, vencer, através de situações que o jogo propõe como desafios.

Portanto, é fundamental que os jogos sejam utilizados como ferramenta de apoio, reforçando o conteúdo que já foi aprendido, lembrando que esta deve ser manuseada e aplicada de forma correta e sutil, para que os alunos se divirtam com o jogo, e não a considerem como uma disputa entre eles. Sendo assim, o docente não precisa se preocupar com esse aspecto, pois durante o desenvolvimento do jogo com os alunos, isso não será observado, mas sim encarado como uma competição saudável, segundo Fialho (2007).

Sobretudo, é importante que o envolvimento do jogo entre professor e alunos se proceda de modo a aproxima-los, além de que ambos irão aprender juntos experimentando uma nova metodologia prazerosa e construtiva para a construção de seus conhecimentos.

Com isso, podemos observar que o uso do Quiz pode ser visto e utilizado como uma ferramenta que aprendizagem em qualquer disciplina, sendo um recurso pedagógico que instiga o interesse e atenção dos estudantes.

O uso de jogos em formato de Quiz também pode ser uma alternativa para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que esse pode servir como um meio de avaliação, pois ajuda no raciocínio lógico diante o desenvolvimento da habilidade de concentração, capacidade motora e cognitiva, colaborando para uma melhor relação entre professor- aluno (VYGOTSKY, 1989).

Portanto, o Quiz em formato de jogo pode servir como um método avaliativo, considerado uma “avaliação formativa” Costa e Oliveira (2015) definem avaliação formativa como um dos métodos mais variados e amplos que o docente usa para realizar uma avaliação sobre determinado estudo para verificar e compreender o desenvolvimento do aluno, suas dificuldades e necessidades. Esse tipo de avaliação ajuda o professor a observar as dificuldades do aluno em aprender, podendo buscar meios para superar essa situação, as competências que não foram adquiridas, ou que o aluno não conseguiu se adaptar aquele tipo de metodologia, fazendo com que o professor possa abordar suas aulas de forma diferente. Em suma, para dar seguimento a aplicação do jogo em forma de Quiz com os alunos,

fez-se necessário reforçar o conteúdo envolvido na proposta didática com uma breve introdução, levando em conta algumas características e as principais ideias epistemológicas sobre os planetas, o sol, o espaço e a lua com o intuito de analisar os conhecimentos prévios dos sujeitos da aprendizagem.

2 O PRODUTO EDUCACIONAL

O referido produto educacional apresentado refere-se ao estudo de uma sequência didática elaborada a partir da execução do Estágio Curricular Supervisionado em Ciências no Ensino Fundamental I e II através da formação docente do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFFar) – Câmpus Alegrete.

A sequência didática que trazemos aponta o conteúdo de Sistema Solar (suas características, localização, quais são os planetas e como eles são, o que é o sol, cometa, satélite, lua e suas fases, curiosidades importantes e importância do planeta terra para o ser humano.

2.1 Tipo de produto: Proposta de ensino (sequência didática).

2.2 Objetivo: Realizar aulas no Ensino de Ciências sobre o Sistema Solar através de uma metodologia mais atrativa e dinâmica com uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, sem a total necessidade ou auxílio da internet, abordando um jogo em forma de Quiz como uma alternativa lúdica para o ensino EAD.

2.3 Público-alvo: Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

2.4 Nível de escolaridade: Essa sequência didática é mais precisamente aulas elaboradas para turma do 8º ano do ensino fundamental. A mesma foi desenvolvida e aplicada em uma turma do oitavo ano do fundamental em escola estadual X do município de Alegrete, através de observações e momentos de regência realizados por meio do Estágio obrigatório incluído pela instituição de ensino para se concluir a formação de professores na área de Ciências.

Ao total constavam 21 alunos na turma, sendo que eram estudantes entre 13 a 16 anos, mas apenas 3 alunos participaram das aulas e realizaram as atividades solicitadas, devido estarmos em um ensino EAD, muitos alunos relataram estar desmotivados.

2.5 Descrição do produto: A sequência didática sugerida tem como justificativa desenvolver uma atividade de baixo custo que alcance todos os alunos envolvidos nesta pesquisa, conforme suas condições atuais, trazendo um dos conteúdos já estudados por eles, por meio de uma metodologia mais ativa, diferenciada e dinâmica. Esta proposta pretende reformular um ideal de aulas que podem por vezes serem ministradas de modo tradicional e expositiva na resolução das atividades propostas pela docente regente através da Plataforma Classroom, nas quais foram realizadas poucas aulas online, fazendo possível observar algumas dificuldades e

desinteresse por parte dos alunos, tornando necessário ofertar uma nova metodologia que propõe utilizar tanto o celular ou computador sem a obrigatoriedade do acesso à internet para jogar.

A temática escolhida, se dá devido as observações que foram consolidadas anteriormente na turma, sendo o sistema solar um conteúdo no qual a docente regente já havia trabalhado com os alunos e os mesmos terem feito uma viagem virtual no planetário de Santa Maria que a escola disponibilizou. Percebeu-se ainda neste período que os alunos ainda apresentaram algumas dúvidas a respeito do assunto por ser muito abrangente e pelo fato de não se poder trabalhar conteúdos novos naquele momento devido o ensino presencial ter sido interrompido por causa da pandemia.

A sequência didática foi dividida em três momentos, sendo que em cada um o aluno explorava o assunto de diferentes formas, como mostra o esquema abaixo (Quadro 01):

Quadro 01: Sequência didática das atividades e seus objetivos

Atividade desenvolvida	Objetivo da tarefa
Aplicação do Slide Sistema Solar de forma teórica	Ler e compreender o que foi trazido, podendo refletir, organizar seus conhecimentos e ideias
Aplicação do Vídeo sobre Sistema Solar	Assistir o vídeo para explorar suas curiosidades
Aplicação do Jogo <i>Quiz</i> Sistema Solar	Jogar o Jogo Quiz Sistema Solar para identificar seu conhecimento adquirido, podendo perceber suas dificuldades perante o assunto trazido e também adquirir ou desenvolver habilidades cognitivas, de reflexão e atenção

Fonte: Elaborado pelas autoras

Para compreender melhor a sequência didática, buscamos detalhar os três momentos de forma sucinta e clara.

Momento 1: Aplicação do Slide na turma

Este primeiro momento busca ressaltar e discutir o que foi trabalho e de que forma foi proposto o mesmo para os alunos. Essa primeira dinâmica foi desenvolvida

no Power Point afim de construir um slide constando curiosidades sobre a temática. Posteriormente esse material foi postado no grupo do WhatsApp da turma em formato de documento e em foto, podendo facilitar o acesso e a leitura dos alunos sobre o conteúdo.

Para o planejamento, desenvolvimento deste slide e construção da aula teórica foi utilizado como referencial o livro didático de ciências da turma.

Momento 2: Compreensão do vídeo Viajando pelo Sistema Solar

No que diz respeito ao segundo momento, esse foi utilizado para que os alunos assistissem a um pequeno vídeo sobre o tema. Esse tem aproximadamente o tempo de 13 minutos de duração, o que faz com que esses estudantes não precisem gastar muito de seu tempo e de suas condições materiais.⁴

Momento 3: Aprendo brincando

Referente ao terceiro momento, este foi planejado na intenção de que os alunos pudessem ter uma aprendizagem significativa por meio de uma brincadeira, uma atividade mais lúdica, diferenciada e dinâmica, de forma a explorar o Jogo Quiz Sistema Solar, de maneira que estes conseguissem identificar o que é o universo, terra e os planetas, suas características, observar as diferentes fases da lua e seu conceito, o que o sol é considerado, um satélite, cometas, ou seja, conhecer melhor o nosso sistema solar, sua evolução, curiosidades interessantes e sua importância para a nossa vida na terra, como pode ser observado na figura 01 abaixo.

⁴ O vídeo pode ser acessado através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=zLFvrurSef8>

Figura 01: Jogo Quiz Sistema Solar



Fonte: Elaborado pelas autoras

O *Jogo Quiz Sistema Solar* foi desenvolvido no Software Power Point onde através de um dos seus próprios recursos, pode elaborar questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, colunas e questões somativas, sendo que em cada uma delas pode haver apenas uma resposta correta, e para isso, utiliza-se hiperlinks para selecionar a resposta escolhida conforme sua veracidade, lembrando que o Jogo consiste em uma atividade onde se tem a necessidade da utilização de um celular ou computador, mas não precisa necessariamente estar conectado à internet para o aluno conseguir jogar. O intuito do jogo era de concretizar e reforçar o conteúdo já trabalhado anteriormente pela professora regente. Ao total, o jogo possui 16 perguntas, sendo elas de forma diversificada, onde cada uma possui a tela de erro e acerto, caso o aluno faça a escolha certa, haverá um botão de avançar, mas se errar, deverá tentar resolver novamente a questão e avançar somente quando escolher a resposta correta. O total de jogadores são 21.

2.6 Dinâmica de aplicação: A sequência didática pode ser utilizada por qualquer professor, disciplina e nível de ensino, uma vez que a utilização do Quiz pode servir como uma ferramenta pedagógica tanto para o ensino como para a aprendizagem, além de que recursos tecnológicos podem ser úteis (quando usufruído de forma correta e saudável) para o aluno ter uma aprendizagem mais significativa de

forma mais facilitadora, dinâmica, interessante, de fácil acesso e manipulação e para o professor um meio de avaliar o aluno, podendo observar suas dificuldades e ainda reforçar o conteúdo, de forma que posteriormente possa sanar duas dúvidas a respeito do assunto. Essa proposta de ensino pode ser aplicada em três encontros de 45 minutos de duração, podendo assim oportunizar os alunos momentos de integração, diálogo, reflexão, troca de ideias e pensamentos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base neste estudo, concluímos que a ludicidade demonstrou ser uma ferramenta de apoio tanto para o professor como para o aluno, de modo que serviu tanto na questão de reforçar o conteúdo, trabalhar diferentes habilidades/competências, tornando possível uma maior aproximação dos participantes envolvidos, além de o jogo em si proporcionar um maior entretenimento, motivação e interesse dos alunos em buscar um maior conhecimento. Este estudo nos fez refletir sobre o ensino poder oferecer atividades diferenciadas, de baixo custo e tempo, utilizando o material sem precisar do uso total do acesso à internet, onde também este pode servir como uma estratégia de ensino para o docente, de forma que possa vim a avaliar o crescimento do aluno e sua aprendizagem.

Nesse sentido, tivemos o olhar também de poder auxiliar outros professores, podendo auxiliar estes em seus planejamentos e execução de aulas e atividades, proporcionando um maior desenvolvimento profissional a estes e uma aprendizagem diferenciada de como realizar momentos de crescimento para uma aprendizagem significativa e prática para os alunos.

4 REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

COSTA, Giselda dos Santos; OLIVEIRA, Selma Maria de Brito Cardoso. Kahoot: a aplicabilidade de uma ferramenta aberta em sala de língua inglesa, como língua

estrangeira, num contexto inclusivo. IN: 6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. Anais Eletrônicos ISSN 1984-1175, Pernambuco, 2015. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2015/Kahoot%20-%20tecnologia%20aberta.pdf>>. Acesso em: 20 de março de 2021.

FIALHO, N. N. Jogos no Ensino de Química e Biologia. Curitiba. Intersaberes, 2007. 220p.

MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. In: Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. 2002. p. 199-199.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. A formação social da mente, v. 4, p. 105-118, 1989.



Capítulo 4

**AS FOTOGRAFIAS COMO FONTES
NA PESQUISA E ESCRITA DA
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

Sandra Maria de Assis

Olívia Moraes de Medeiros Neta

AS FOTOGRAFIAS COMO FONTES NA PESQUISA E ESCRITA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Sandra Maria de Assis

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Mestra pelo PPGEP (IFRN). Especialista em História do Nordeste (UFRN). Professora de História do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) campus Caicó.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9577-9656>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2211024380829073>

E-mail: assis66sandra@gmail.com.

Olívia Moraes de Medeiros Neta

Doutora em Educação, mestra em História e graduação em História (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e professora-orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4217-29.14>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7542482401254815>

E-mail: olivianeta@gmail.com

Resumo

Baseado em pesquisas do campo da história da educação, o texto discute o uso dos acervos fotográficos na pesquisa e escrita da história da educação e suas indicações metodológicas e que a fotografia em si mesma não possibilita muitas inferências de caráter histórico, mas é muito útil quando confrontada com um corpus documental mais amplo. Ela não revela tudo, apenas o olhar do fotógrafo sendo necessário contextualizá-la, entendendo-a como resultado da visão de mundo de quem a produziu.

Palavras-chave: Fotografias; fontes históricas; História da Educação.

Abstract

Based on research in the field of the history of education, the text discusses the use of photographic collections in the research and writing of the history of education and its methodological indications and that photography itself does not allow many inferences of a historical character, but it is very useful when confronted with a wider documentary corpus. It does not reveal everything, only the photographer's gaze, which makes it necessary to contextualize it, understanding it as a result of the worldview of the person who produced it.

Keywords: Photographs; historical sources; History of Education;

1 INTRODUÇÃO

Dados os abundantes recursos para fotografar tudo que vemos e vivemos, os cliques instantâneos dos aparelhos celulares (mais comuns) e das máquinas fotográficas digitais, a ação de capturar imagens através da fotografia até pode nos parecer algo banal, visto que faz parte do cotidiano da maioria das pessoas nos dias de hoje.. No entanto, a ação de fotografar, desde que a fotografia surgiu, no século XIX, e antes dela, as outras fontes iconográficas, como os desenhos e as pinturas, constituem-se como fontes preciosas para a pesquisa histórica.

Nesse texto, trazemos algumas inferências acerca das contribuições da fotografia para a pesquisa em história da educação. Baseando-nos nos estudos de Ciavatta (2002;2012), Essus (1990); Gomes (2017); (Vidal e Abdala (2005) e Mauad (1990), apresentamos alguns contributos desses autores a partir de suas experiências com as fontes fotográficas em suas pesquisas acerca da história da educação.

Com a Escola dos Annales ampliando o olhar sobre os documentos e as fontes históricas abriu-se uma frente de discussões a respeito das fontes. Conseqüentemente esse processo foi pouco a pouco superando as resistências, e, associado a novas metodologias (como o paradigma indiciário, por exemplo) as pesquisas que utilizam as fotografias como fontes documentais foram se desenvolvendo com resultados extraordinários, mostrando a relevância dos acervos fotográficos como guardiões da memória.

A utilidade de uma fotografia não se limita a estética. Na maioria das vezes nossa atenção é atraída pela “possibilidade de reconhecer/conhecer o real. Vemo-nos transportados no tempo e no espaço tocando o passado” (VIDAL, 2005, p. 178). Sua importância, como “fonte para a história (...) seria permitir visualizar o ontem e o outro em seus contornos de verdade” (idem)

Algumas questões de natureza teórica em diferentes campos do conhecimento científico (da história da arte, da história da fotografia) são colocadas em estudos que "apontaram para a necessidade de se indagar a fotografia em seu próprio código, como uma linguagem não verbal, limitada em suas opções pelos recursos técnicos e estéticos de cada época" (ibidem).

Uma imagem fotográfica não é neutra e questionar intenção de quem a fez, porque fez e quais interesses norteiam um registro fotográfico, além do legado futuro das representações do tempo presente são práticas essenciais para a pesquisa historiográfica. Portanto, num estudo em que a fotografia seja a fonte, além do conteúdo da imagem é essencial conhecer o agente da fotografia, qual o seu lugar de fala, a serviço de quem seus talentos estavam. Tais perguntas uma vez que sejam respondidas podem sinalizar a compreensão mais ampla da imagem capturada no dado instante em que se fez a fotografia.

A compreensão da relação entre conteúdo e forma seria o primeiro passo para análise das fotografias em estudos e pesquisas em história da educação, sobretudo de elementos da cultura escolar e das práticas educativas.

Vidal e Abdala (2005) destacam algumas questões teórico metodológicas para a análise de fotografias em estudos de história da educação se reportando a escritos de Kossoy (1989) que recomenda a contextualização histórica do registro fotográfico como ponto de partida, passando pela compreensão dos elementos que constituem e que geraram a fotografia e quais os elementos icônicos que a compõe.

A análise técnica e a análise iconográfica, de acordo com Vidal e Abdala (2005) se completam. Para a primeira se efetivar, o historiador precisa ter conhecimento histórico tanto da época estudada como da história da fotografia. Para a segunda, o historiador precisa estabelecer um diálogo com a fotografia e com as demais fontes disponíveis sobre o período. Com isso a fotografia deixa de ser um fragmento e passa a dar sentido ao que se propõe retratar.

Ao fazer uma análise histórica de uma fotografia, Mauad (1990) o faz considerando-a como algo que produz um sentido e para tanto recorre aos aportes teóricos da Semiótica, da Antropologia e Sociologia, reconhecendo o registro fotográfico como um código de linguagem não-verbal. Analisando a fotografia como um sistema de signos a autora

propõe que sua estrutura de significação seja percebida como fundada em um plano de forma de conteúdos e um plano de forma de expressão (...) a foto contém tanto figuras que se associam a personagens existentes na vida real (ícones), como signos que remetem ao mundo das representações e ideologias (símbolos). (MAUAD apud VIDAL e ABDALA, 2005, p. 192).

A análise, nessa perspectiva, deve considerar os signos como elementos culturais e que estes incidem sobre a mensagem implícita na fotografia, embora seus significados sejam diferenciados e estejam intimamente relacionados ao contexto em que foi produzida.

Barros (1997), considerando a necessidade de identificação do sentido e a compreensão da relação entre a forma e o conteúdo, propõe quatro eixos complementares da análise, quais sejam: o fotográfico (elementos técnicos da foto); o figurativo (a descrição da cena); o temático ou sequencial e o remetente, sendo este a linguagem escrita. O autor ainda destaca que além de todas essas decomposições as imagens adquirem significado real apenas “quando analisamos a sua figuração sistematizando-as tematicamente” (p. 146) sendo que tal sistemática parte de três eixos principais: localização conteúdo e expressão.

Para se chegar ao olhar fotográfico, àquilo que não foi imediatamente revelado, é necessário “perceber as relações entre signo e imagem, aspectos da mensagem que a imagem fotográfica elabora e, principalmente, inserir a fotografia no panorama cultural no qual foi produzida”, o que inclui uma determinada visão de mundo (MAUAD, 1990 apud CIAVATTA, 2002, p. 50).

Cultura e ideologia são os conceitos básicos utilizados pela autora na abordagem histórico-semiótica de sua tese, onde se propõe analisar a mensagem fotográfica como um fenômeno de produção de sentido.

2 A FOTOGRAFIA COMO FONTE: INDICAÇÕES METODOLÓGICAS

Baseada nos resultados alcançados pela pesquisadora Maria Ciavatta, na pesquisa com fotografias no mundo trabalho publicada no livro *O mundo do trabalho em imagens* (2002), apresentamos algumas indicações metodológicas da autora para a análise da fotografia.

A autora, inicialmente, sugere a importância de se destacar a natureza do objeto, considerando as suas subjetividades e individualidades. As indicações

metodológicas devem corresponder à visão teórica do objeto a aos conceitos selecionados para seu estudo, portanto, devendo haver uma coerência na escolha e combinação dos objetos da pesquisa.

A primeira indicação metodológica apontada pela autora é o paradigma indiciário presente a discussão sobre o conceito de totalidade social e a questão metodológica da relação entre o todo e as partes, entre o singular ou o particular e o universal, questões fundamentais nas ciências humanas e sociais. A utilização de indícios ou vestígios na reconstrução histórica é uma forma de relacionar o singular e o universal através de suas frações mínimas, é quase um exercício de “adivinhação”. (CIAVATTA, 2002, p. 42). Um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas — sinais, indícios' — que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 167). Assim, a compreensão do todo e das partes, neste tipo de conhecimento, é feita de modo a privilegiar as singularidades em detrimento das abordagens totalizantes. (CIAVATTA, 2002, p. 44).

A segunda indicação é a doutrina das semelhanças partindo do princípio de que, assim como outras produções sociais, a fotografia é altamente ideologizada, sendo inerentes a ela concepções de mundo, pontos de vista de classes, grupos, famílias, indivíduos, de culturas. (CIAVATTA, 2002, p. 46). Na referida doutrina, vemos que a fotografia é uma produção de semelhanças (ou uma interpretação da realidade), engendrada pelo homem “que tem a capacidade suprema de produzir semelhanças” (BENJAMIM apud CIAVATTA, 2002, p. 48).

Outra indicação metodológica é a análise histórico-semiótica em que uma “rede de significações e seus elementos - homens e imagens - interagem dialeticamente na composição da realidade”. Isto implica “partir do trabalho de homens como produtores e como consumidores de signos (...)”.

Para se chegar ao olhar fotográfico, àquilo que não foi imediatamente revelado, é necessário “perceber as relações entre signo e imagem, aspectos da mensagem que a imagem fotográfica elabora e, principalmente, inserir a fotografia no panorama cultural no qual foi produzida”, o que inclui uma determinada visão de mundo (MAUAD, 1990 apud CIAVATTA, 2002, p. 50).

Cultura e ideologia são os conceitos básicos utilizados por Essus na abordagem histórico-semiótica de sua tese, onde se propõe “analisar a mensagem fotográfica como um fenômeno de produção de sentido”. (CIAVATTA, 2002, p. 52).

(i) “a relação entre signo e imagem”: a fotografia, ao ser veiculada, institui um código específico de comunicação que possui seus próprios signos e, neste sentido, a foto é entendida como um “texto icônico”;

(ii) a compreensão da imagem fotográfica como uma escolha possível em um universo de escolhas descartadas. Esta dupla referência — à foto em si mesma e às possibilidades não realizadas - deve ser levada em conta pelo pesquisador;

(iii) “a relação entre o plano do conteúdo e o plano da expressão”: o conteúdo refere-se à relação entre o que foi captado pelo fotógrafo e a circunstância da produção da imagem; enquanto a expressão está associada às opções técnicas e estéticas, que por sua vez também são históricas e, portanto, possuem um sentido social que deve ser buscado. (ESSUS apud CIAVATTA, 2002, p. 56).

Do reflexo da realidade à mediação é a quarta indicação metodológica sugerida por Ciavatta (2002). A fotografia como reflexo da realidade, meio de comunicação ou processo social complexo, é a discussão subjacente ao conceito da fotografia como mediação. Analisemos, de forma breve, dois trabalhos que utilizam a idéia de mediação para a análise da fotografia (Oliveira Júnior, 1994 e Leite, 1993) e os fundamentos teórico-metodológicos da fotografia como mediação. (p. 58).

A partir da relação entre espaço e movimento, é produzida a combinação dessas ações expressivas, elementos variáveis na imagem fotográfica: o espaço, os planos, o enquadramento, a angulação, a perspectiva linear e a ilusão de profundidade, a composição, o tempo e o movimento. (CIAVATTA, 2002, p. 58).

A fotografia como mediação corresponde a quinta indicação. A fotografia que vai além do objeto fotográfico e da imediaticidade da comunicação visual. O primeiro ressalta a superação da fotografia como reflexo, concebendo-a como mediação. A segunda, se bem que não desenvolva a ideia de mediação e ressalte mais a relação da fotografia com a construção de espaços de memória, admite a imagem como uma “mediação a ser decodificada”. (CIAVATTA, 2002, p. 70).

A mediação implica em uma perspectiva de análise que começa com a própria definição do objeto e não constitui, *stricto sensu*, solução para uma relação insuficiente de causalidade, empiricamente estabelecida (ou dada por hipótese).

A perspectiva teórica das mediações implica incluir (...) “como propriedades do objeto, as conexões que o determinam em situações de tempo e espaço determinado, única forma de encontrar a explicação de um objeto sem cair no esquema abstrato de uma relação mecânica e, simultaneamente, não perder de vista o significado que o

objeto tem não apenas como singularidade, mas, também, como particularidade. A mediação é o passo necessário para descrever a particularidade do objeto, a relação do aparente, singular ou contingente, com o processo mais compreensivo que o determina" (KOSIH apud CIAVATTA, 2002, p. 74).

Conforme Ciavatta (2012), a depender dos sujeitos sociais interessados na fotografia ela tanto pode contribuir para apagar uma memória como também pode conservá-la preservando registros de sonhos, de lutas e sentimentos. Frequentemente, nos arquivos fotográficos destinados a preservar a memória "oficial", as fotografias aparecem como monumentos, isto é, como sinais de um passado que se deseja perpetuar, como um testemunho do passado. Na pesquisa histórica, pela própria natureza objetiva do documento, a análise da fotografia deve questionar a intencionalidade do monumento.

Se a história já não mais se interessa somente pelos grandes homens e acontecimentos, mas por todos os homens, alterando a hierarquia dos documentos; a memória preservada e sua ligação com o poder permanecem dependentes de sua apropriação e da construção de uma determinada história. Faz-se necessário que o historiador faça uma análise das condições de produção do documento/monumento para compreender as relações de poder subjacentes. O uso da imagem como documento histórico é um dos desafios mais inquietantes para a pesquisa em educação (CIAVATTA, 2012, p. 35).

Portanto, cabe ao pesquisador atentar-se para o fato de que a imagem visual traduz inúmeros significados relacionados não só ao processo de produção e captura da imagem, mas ao lugar de fala e observação de quem a produziu. Assim, faz-se necessário considerar os múltiplos sentidos e interpretação da imagem que é necessariamente permeado por subjetividades, ideologias e concepções dos sujeitos envolvidos.

A imagem é sempre parte do pensamento, da linguagem, da cultura e da história vivenciada e expressa por cada um deles, salva nos vestígios de algum tempo e lugar. Como instrumento de educação do olhar e da consciência, a fotografia é contemporânea de uma visão estética do mundo, por oposição a um olhar racionalista e ético que acompanhou os tempos modernos e moldou o campo educacional. É nesse espaço fascinante e movediço, tanto o da história dos homens como o das linguagens, dos discursos e das interpretações que eles constroem, que se move esse tema de estudo (idem).

Assim, de acordo com a autora, é necessário compreender o conteúdo da fotografia considerando o que está visível e o que está oculto e para tanto deve-se buscar compreender a totalidade num esforço de articulação das partes com o todo e seus significados entendendo-as como mediação, algo que “se situa no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação de sujeitos sociais” CIAVATTA, 2012, p. 37). Nessa perspectiva, a leitura de outras fontes documentais (históricas, literárias, jornalísticas) do período analisado podem ser úteis para dar contextualizar e dar um sentido ao que a imagem sugere, ou seja, “tratar a fotografia como uma mediação significa entendê-la como um processo social denso, produzido historicamente (idem).

Ciavatta (2012) afirma que o tratamento das fotografias como mediação nas pesquisas desenvolvidas, implicaram, inicialmente, num triplo movimento, a saber: em primeiro lugar, rever as diversas leituras possíveis da imagem fotográfica através de seus estudiosos; em segundo lugar, selecionar e identificar e organizar em séries as fotos nos arquivos e reconhece-las dentro de seu contexto histórico, político e social; e por fim, relacioná-las com outros textos disponíveis sobre o período, através da intertextualidade, de modo a ir além da aparência sedutora das imagens e compreendê-las como processos sociais complexos que guardam a história de seu tempo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A reelaboração da noção de documento e a conseqüente ampliação de suas categorias de análise trazidas pela Escola dos *Annales* ao “revolucionar” a forma de observação dos objetos. Documentos, até então ignorados foram valorizados ampliando-se o olhar sobre os acontecimentos, sobre novas linguagens, novos sujeitos e relações de poder. Essa nova perspectiva forçou os historiadores a debruçarem-se sobre as relações de dominação atentando-se para quem as produz, como as produz, quem as domina, ou seja, implica pensá-las como elementos que fazem parte da realidade social, consciente que aquelas não são aleatórias ou desinteressadas.

No âmbito da história da educação, há uma diversidade de fontes e infinitas possibilidades de pesquisa, se considerarmos documentos como os diários de classe, boletins, discursos, documentos escolares, relatos orais, fontes iconográficas

(fotografias, ilustrações, filmes), periódicos (jornais, revistas), as fichas de registros da biblioteca, os exames biomédicos para a prática de esportes e aulas de educação física, os atestados médicos e dispensas concedidas, os registros de participação nos desfiles cívicos.

Além de se valer de outras fontes, a análise fotográfica para recuperação de uma memória histórica, requer a observação de detalhes como data e local, legendas, o que os jornais noticiavam na época sobre diferentes assuntos, por exemplo. Isso ajuda a compor um quadro mais coerente da realidade na qual se deu a captura da imagem.

É oportuno pensar que, talvez, devido a essa profusão de fontes aliado ao hábito de privilegiar as fontes escritas para a interpretação e a reconstrução da memória, os historiadores da educação optaram por trabalhar mais com as fontes escritas e tenham demorado um pouco mais para fazerem uso mais significativo das fontes iconográficas, como a fotografia, por exemplo. Ressalta-se que a fotografia em si, muitas vezes não é suficiente para que se possa fazer muitas inferências de caráter histórico, mas pode ser muito útil quando confrontadas com o corpus documental mais amplo da pesquisa.

Importa destacar que a fotografia não revela tudo, apenas o olhar do fotógrafo mediado pela sua visão de mundo, pelos seus interesses e, portanto, é oportuno considerar que numa fotografia sempre existe mais do que os nossos olhos veem. Assim, devemos tentar enxergar pelos olhos do fotógrafo, procurando compreender o seu lugar de observação para então procurarmos entender o que está e, principalmente, o que não está na imagem. Isso reforça a necessidade de o pesquisador buscar amparo em outras fontes para a análise das fotografias utilizadas para a pesquisa e escrita da História da Educação.

4 REFERÊNCIAS

BARROS, A. M. de. **Da pedagogia da imagem às práticas do olhar: a escola como cartão postal no Distrito Federal do início do século.** Tese (Doutorado). UFRJ, Rio de Janeiro, 1997.

Clavatta, Maria. **O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica: Rio de Janeiro, 1900-1930.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CIAVATTA, Maria. O Mundo do Trabalho em Imagem~h Memória, História e Fotografia. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, 12, jan-abr 2012, pp . 33-46. Disponível em: <http://submission-pepsic.scielo.br/index.php/rpot/index>. Acesso em: 21 set 2021.

ESSUS, Ana Maria M. de S. **Sob o signo da imagem**: a produção da fotografia e o controle dos códigos de representação da classe dominante, no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX. Niterói: UFF, 1990

GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. **Escola de Aprendizes Artífices de Campos**: história e imagens. Campos dos Goytacazes - RJ: Essentia Editora, 2017.

KOSSOY, B. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989

VIDAL, Diana G; ABDALA, Raquel D. A fotografia como fonte para a História da Educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa. **Educação Santa Maria**, v. 30, n. 02, p. 177-194, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3745>. Acesso em: 20 maio 2021.



Capítulo 5

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO
CONTEXTO DA PANDEMIA: UM
ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Raquel da Silva Duarte

Karla Ozimar Teixeira

Magna Lima de Souza

Danielson Erik Oliveira dos Santos

Thalita Cunha Motta

ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Raquel da Silva Duarte ⁵

MBA em Gestão Estratégica de Negócios, Faculdade Natalense para o Desenvolvimento do Rio Grande do Norte (FARN / RN), Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do RN (FACEX /RN), Graduada do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol EaD - Campus ZL (CAMPUS AVANÇADO NATAL - ZONA LESTE) do Instituto Federal do Rio Grande Norte - RN.

Karla Ozimar Teixeira ⁶

Professora da Rede Estadual do Rio Grande do Norte - RN, Mestrado em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade, Faculdade do Norte do Paraná - FACNORTE. Especialista em Educação Especial, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Faculdade de Ciências Educacionais e Empresariais de Natal - FACEN, Docência do Ensino Superior, Faculdade do Norte do Paraná - FACNORTE, Graduação em pedagogia-Licenciatura Plena Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA.

Magna Lima de Souza ⁷

Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol EaD - Campus ZL (CAMPUS AVANÇADO NATAL - ZONA LESTE) do Instituto Federal do Rio Grande Norte - RN.

Danielson Erik Oliveira dos Santos ⁸

⁵ Graduada do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol EaD - Campus ZL (CAMPUS AVANÇADO NATAL-ZONA LESTE) do Instituto Federal do Rio Grande Norte -RN, raquellduart@yahoo.com.br;

⁶ Professora da Rede Estadual do Rio Grande do Norte - RN, Mestrado em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade, Faculdade do Norte do Paraná-FACNORTE. Especialista em Educação Especial, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Faculdade de Ciências Educacionais e Empresariais de Natal – FACEN, Docência do Ensino Superior, Faculdade do Norte do Paraná – FACNORTE, Graduação em pedagogia-Licenciatura Plena Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, Karla_ozimar@outlook.com;

⁷ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol EaD - Campus ZL (CAMPUS AVANÇADO NATAL-ZONA LESTE) do Instituto Federal do Rio Grande Norte -RN, magnalima@hotmail.com;

⁸ Graduado do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol EaD - Campus ZL (CAMPUS AVANÇADO NATAL-ZONA LESTE) do Instituto Federal do Rio Grande Norte -RN, sr.danielson_erik@yahoo.com.br;

*Graduado do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol EaD - Campus ZL
(CAMPUS AVANÇADO NATAL-ZONA LESTE) do Instituto Federal do Rio Grande
Norte - RN.*

Thalita Cunha Motta⁹

*Professor orientador: doutorado, Curso de Licenciatura em Letras Espanhol EaD -
Campus ZL (CAMPUS AVANÇADO NATAL-ZONA LESTE) do Instituto Federal do
Rio Grande Norte - RN.*

RESUMO

Esse trabalho objetivou compreender o atendimento educacional ofertado para estudantes com deficiência de uma escola estadual do município de Parnamirim-RN, no contexto da pandemia do COVID-19, no ano de 2021. A suspensão das atividades escolares presenciais provocou grandes mudanças no processo de ensino-aprendizagem, o que gerou análises e avaliações em busca de melhores formas da manutenção do acesso à educação. Nossa metodologia foi a visita e coleta de dados através de questionários com estudantes e familiares. Nossa fundamentação teórica trata da legislação brasileira sobre inclusão escolar e o próprio contexto da pandemia, além do atendimento educacional especializado (AEE). Os resultados obtidos foram que, os estudantes estão gostando de algumas atividades das aulas remotas, como jogos educativos online, bate-papo, e atividades impressas. As maiores dificuldades enfrentadas estão relacionadas a quantidade insuficiente de equipamentos eletrônicos com conexão com a internet e o fluxo de alunos tirando dúvidas durante as aulas síncronas. Compreendemos com isso, que essa forma de atendimento manteve o vínculo dos estudantes e famílias com os estudos, propiciando alguns progressos de aprendizagem. Mesmo com as dificuldades, os profissionais da escola encontraram alternativas de estímulo e continuidade do currículo escolar durante a pandemia. Sobre o aprendizado dos alunos com deficiência durante as aulas remotas, a maioria dos discentes, apresentaram algum progresso de aprendizagem, seja na escrita, ou mesmo, no seu desenvolvimento social e pessoal; e poucos foram os que não apresentaram nenhum progresso. De acordo com os estudantes, as atividades que mais motivaram a fazer foram: Jogos educativos, bate-papo e atividades impressas para entregar ao professor(a).

Palavras-chave: Inclusão, Pandemia, Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This study aimed to understand the educational service offered to students with disabilities at a state school in the municipality of Parnamirim-RN, in the context of the COVID-19 pandemic, in the year 2021. The suspension of face-to-face school activities caused major changes in the teaching process -learning, which generated analyzes

⁹ Professor orientador: doutorado, Curso de Licenciatura em Letras Espanhol EaD - Campus ZL (CAMPUS AVANÇADO NATAL-ZONA LESTE) do Instituto Federal do Rio Grande Norte -RN, thalita.motta@ifrn.edu.br

and evaluations in search of better ways of maintaining access to education. Our methodology was the visit and data collection through questionnaires with students and family members. Our theoretical foundation deals with Brazilian legislation on school inclusion and the context of the pandemic itself, in addition to specialized educational service (AEE). The results obtained were that students are enjoying some activities of remote classes, such as online educational games, chat, and printed activities. The biggest difficulties faced are related to the insufficient amount of electronic equipment with internet connection and the flow of students asking questions during synchronous classes. We understand, therefore, that this form of service maintained the bond of students and families with their studies, providing some learning progress. Even with the difficulties, school professionals found alternatives to stimulate and continue the school curriculum during the pandemic. Regarding the learning of students with disabilities during remote classes, most students showed some learning progress, whether in writing, or even in their social and personal development; and few were those who showed no progress. According to the students, the activities that most motivated them to do were: Educational games, chat and printed activities to deliver to the teacher.

Keywords: Inclusion, Pandemic, Specialized Educational Service.

INTRODUÇÃO

A partir de março de 2020, em função da pandemia do COVID-19, ocorreu a suspensão de todas as atividades presenciais de todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil e as escolas se reorganizaram para atender os estudantes de forma segura. A maioria estabeleceu o ensino remoto como forma prioritária e o trabalho docente se modificou bastante, necessitando de cursos rápidos e orientações objetivas para atenderem às necessidades e condições do isolamento social. Por isso, neste artigo buscamos compreender o atendimento educacional ofertado para estudantes com deficiência no contexto da pandemia do COVID-19.

Justificamos que, tais mudanças na forma de atendimento escolar e as próprias consequências da pandemia no cotidiano dos estudantes requereu análise cuidadosa para dirimir as dificuldades e desigualdades de ensino-aprendizagem. Por este motivo, o estudo exploratório foi essencial de ser realizado nesse momento, através da escuta dos estudantes e familiares. O ambiente de suas casas passou a ser o único espaço de acesso aos conteúdos escolares, principalmente através da internet. Além disso, a relação entre educação e saúde se tornou mais imbricada no trabalho cotidiano de todo(a)s nós, como observou Dias e Pinto (2020, s.p):

[...]Não podemos esquecer que saúde física e saúde mental andam juntas. A duração prolongada do confinamento, a falta de contato pessoal com os colegas de classe, o medo de ser infectado, a falta de espaço em casa – torna o estudante menos ativo fisicamente do que se estivesse na escola – , e a falta de merenda para os alunos menos privilegiados são fatores de estresse que atingem a saúde mental de boa parte dos estudantes da Educação Básica e das suas famílias. Estimular a solidariedade, a resiliência e a continuidade das relações sociais entre educadores e alunos nesse período é fundamental, pois ajuda a minorar o impacto psicológico negativo da pandemia nos estudantes. Agora, importa prevenir e reduzir os níveis elevados de ansiedade, de depressão e de estresse que o confinamento provoca nos estudantes em quarentena.

Claro que, para além dos riscos e impactos da pandemia, continuam vigentes as prerrogativas da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/15, assegura a educação como um direito fundamental para o desenvolvimento de todas as pessoas, inclusive pessoas com deficiência, que devem ser atendidas em escolas regulares ou outras instituições especializadas. Nesse sentido, no contexto da pandemia, o Conselho Nacional de Educação publicou a resolução n. 11/2020 com orientações específicas do trabalho para esse público. Conforme consta no documento, é essencial “[...] a necessidade de viabilizar o acesso à internet gratuita para todas as escolas da rede pública de ensino. Não há como negar a importância do acesso às tecnologias existentes como rádio, TV, internet, plataformas e blogs educacionais, para assegurar maior equidade na formação integral de todas as crianças e jovens para o enfrentamento dos desafios do nosso século (CNE, 2020, p. 27).

Entretanto, desde a publicação desse documento até a finalização de nossa pesquisa, não verificamos uma ação nacional para o cumprimento dessas necessidades. De todo forma, cada rede de ensino pública e cada escola se mobilizou para manter o atendimento educacional. O contexto da política pública brasileira já vinha se degradando desde o ano de 2016 com os cortes orçamentários implementados pelo congresso nacional. Por isso, o próprio texto do CNE já assinala algumas preocupações:

[...] fatores que podem afetar o processo de aprendizagem remoto no período de isolamento da pandemia, tais como: as

diferenças no aprendizado entre os alunos que têm maiores possibilidades de apoio dos pais; as desigualdades entre as diferentes redes e escolas de apoiar remotamente a aprendizagem de seus alunos; as diferenças observadas entre os alunos de uma mesma escola em sua resiliência, motivação e habilidades para aprender de forma autônoma on-line ou off-line; as diferenças entre os sistemas de ensino em sua capacidade de implementar respostas educacionais eficazes; e, as diferenças entre os alunos que têm acesso ou não à internet e/ou aqueles que não têm oportunidades de acesso às atividades síncronas ou assíncronas. (PARECER CNE/CP N°:11/2020).

Por isso, esse momento se fez ainda mais urgente verificarmos a situação mais concreta do funcionamento das escolas públicas e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), objetivando sempre a melhoria e o desenvolvimento de cada estudante.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação básica é um direito de todos os cidadãos, e é dever do Estado promover, proteger, garantir e incentivar junto a família para que todos contribuam com um bom desenvolvimento físico, mental e social dos educandos. Ainda, a Lei nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015, em seu artigo 1º prevê que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Nesse sentido, a garantia dos direitos da inclusão da pessoa com deficiência requer a interação social com as demais pessoas nos espaços públicos, em especial, na escola para se manter o desenvolvimento, cognitivo, intelectual e psicológico. Quanto mais houver a interação e a inclusão de pessoas com deficiência melhor será o desenvolvimento de toda nossa sociedade. Isto porque enquanto sujeitos em busca de mais autonomia e qualidade de vida, os próprios estudantes com deficiência na sua experiência de escolarização devem manterem-se ativos através do protagonismo estudantil na pesquisa e no direito à educação e pela inclusão, é uma formação não só acadêmica, mas, também cidadã. Contudo, diante do COVID-19 na pandemia, as

escolas tiveram que se adaptar a essa situação de acordo as normas sanitárias e da educação adotadas nesse período.

Tanto a equipe docente quanto os próprios estudantes e suas famílias precisaram dispor de aparelhos de acesso à internet com os próprios custos, uma vez que, a política pública do país não atendeu essa necessidade essencial. As atividades escolares e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) utilizadas como recursos para a interatividade virtual entre estudantes e professores nesse momento de pandemia do COVID-19 foram preparadas, considerando-se o plano de desenvolvimento individual do estudante. Segundo (POKER, 2013): "Na escola que assume a perspectiva inclusiva, todo professor busca despertar e desenvolver competências e propor conteúdos compatíveis com as experiências vividas pelos alunos, para que atribuam significado aos conteúdos, tendo participação ativa nesse processo". Portanto, o contexto de isolamento social, pandemia e todas as crises sociopolíticas e econômicas que se agravaram nesse momento no Brasil, exigiram uma transformação, não apenas, das ferramentas de ensino, mas, também dos objetivos, metodologias e significados dessa vivência de escolarização remota. Para os estudantes com deficiência o Parecer CNE/CP N^o:11/2020 indicou que:

Os professores do Atendimento Educacional Especializado deverão elaborar com apoio da equipe escolar, um Plano de Ensino Individual (PEI), para cada aluno, de acordo com suas singularidades; e, as orientações e atividades não presenciais deverão ocorrer através de ações articuladas entre o professor do AEE e o acompanhante (mediador presencial) no domicílio, ou com o próprio estudante quando possível, por meio de tecnologias de comunicação; (CNE, 2020, p. 26)

Observamos que, o uso das tecnologias da informação e comunicação se fez essencial para vários setores incluindo da educação, e na educação inclusiva, foi e é, ainda utilizada, já que, antes da pandemia os alunos(as) da escola estudada, já tinham aulas no laboratório de informática, com aulas adaptadas/ melhoradas dependendo da necessidade de cada discente, e no ensino remoto, onde caberiam aos alunos(as)/ pais/ responsáveis, administrarem juntos aos docentes, os horários de estudos de cada um, e a preocupação girou em torno da assistência que cada um poderia ter em relação ao apoio aos estudos, mas que os profissionais e o professor(a) de AEE da escola estudada conseguiram mesmo com todas dificuldades obterem alguns resultados importantes em relação aos estudos remotos no ensino da

educação inclusiva, e isso, só foi possível, devido a ajuda de todos os envolvidos, e também, ao uso das ferramentas tecnológicas e da internet.

Como os estudos sobre educação online já indicavam sobre as possibilidades de aprendizagem e nesse momento de pandemia pudemos repensar que:

[...]a aprendizagem não acontece somente dentro do ambiente escolar. Aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora é essencial. As atividades remotas e o acompanhamento das práticas, dos projetos e das experiências, que ligam o estudante ao mundo que o cerca, podem integrar a carga horária dos diferentes componentes curriculares, flexibilizando o tempo de presença em sala de aula e incrementando outros tempos de aprendizagem (MORAN APUD CNE 2020).

METODOLOGIA DA PESQUISA

Nessa pesquisa adotamos a abordagem quanti-qualitativa e desenvolvemos o tipo de estudo exploratório com os seguintes procedimentos: 1) revisão bibliográfica e documental contínua sobre Educação Inclusiva no contexto da pandemia; 2) coleta de material didático utilizado no contexto da pandemia; 3) entrevista e questionários com professora, alunos e familiares; 4) análise dos dados coletados à luz dos estudos empreendidos ao longo da pesquisa;

Além disso, procedemos, conforme orientações código de ética em pesquisa com seres humanos vigente, incluindo os trâmites para pesquisa em ambiente virtual para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes. Com base nisso, dispomos os tópicos a seguir com os principais resultados alcançados.

ANÁLISE DE DADOS

Na escola pesquisada, atualmente são atendidos 25 alunos da educação especial. Desses são: 15 alunos do turno matutino, 12 do turno vespertino e 1 do turno noturno. Realizamos a aplicação de questionários com sete (7) responsáveis de alunos(as), e sete (7) discentes da instituição escolar. Os estudantes estão atualmente matriculados no 1º ano do Ensino Médio (3 deles); 2º ano do Ensino Médio (2 deles) e, 3º ano do Ensino Médio (2 deles). A faixa-etária é entre 15 a 20 anos. Com relação as deficiências dos alunos entrevistados, a maioria tem deficiência intelectual, e

apenas um tem deficiências múltiplas. O contato foi feito através de autorização da direção da escola e auxílio da professora de AEE. Solicitamos a concordância de cada pessoa pesquisada através de assinatura termo de consentimento voluntário devidamente arquivado com demais documento do projeto.

A maior parte dessas famílias são compostas por quatro pessoas, que moram em casas próprias, e, em geral duas pessoas contribuem para renda familiar, muito embora não tenham emprego formal, por isso, recebem algum benefício do governo federal. A renda mensal média das famílias fica entre: um salário mínimo de R\$ 1.100,00 até três salários mínimos (R\$ 1.100,00 até 3.300,00). Em relação a escolaridade dos responsáveis, a maioria não concluiu o Ensino Fundamental, e uma tem o Ensino Médio e outra o Ensino Superior. Sobre a infraestrutura para os estudos em casa, a maioria das famílias não possui computadores/notebooks, mas tem entre 1 (um) até 4 (quatro) smartphones em cada casa. A maioria dos pais/responsáveis, não precisaram parar de trabalhar para se adaptarem a pandemia. Mas, todo(a)s os entrevistados(as) relataram não se sentirem seguros(a)s em mandar seus filhos(as) para aulas presenciais na escola durante a pandemia.

Diante desse contexto socio-econômico, uma parte das famílias relatou terem sentido dificuldades no início dos estudos remotos, mas hoje, estão mais adaptados, a maioria dos pais/responsáveis não sentiram nenhuma dificuldade de avaliar seus filhos(as) nos estudos, mas houveram situações, em que, a maior dificuldade, foi a falta de aparelhos eletrônicos específico para os estudos, além da falta de interesse e atenção dos filhos(as) em assistir as aulas on-lines.

Em relação as tarefas escolares durante a pandemia do COVID 19, a maioria dos alunos entrevistados relataram que seus pais/ responsáveis ajudam nas atividades direcionadas pelos professores.

[...]No momento atual, muitas escolas, públicas e privadas, estão exagerando nas expectativas do que professores e familiares conseguem fazer. Há diferenças substanciais entre as famílias, atualmente, em confinamento. Algumas podem ajudar seus filhos a aprender mais do que outras. Fatores como a quantidade de tempo disponível para se dedicar aos estudos dos filhos, auxiliando-os com as aulas online – muitos pais estão em *home office* cumprindo horário laboral integral e outros tantos precisam trabalhar externamente para garantir a renda mensal –; as habilidades não cognitivas dos genitores; a possibilidade de acessar o material online; a quantidade de conhecimento inato

dos pais – afinal, é difícil ajudar o filho se tiver de aprender algo estranho ao que se conheceu e aprendeu – , são questões a serem levados em conta quanto ao papel dos pais na Educação dos filhos em tempos de pandemia. Toda essa situação gerará um aumento da desigualdade na Educação e no progresso do estudante (CIFUENTES-FAURA, 2020).

Sobre o aprendizado dos alunos com deficiência durante as aulas remotas, a maioria dos discentes, apresentaram algum progresso de aprendizagem, seja na escrita, ou mesmo, no seu desenvolvimento social e pessoal; e poucos foram os que não apresentaram nenhum progresso. De acordo com os estudantes, as atividades que mais motivaram a fazer foram: Jogos educativos, bate-papo e atividades impressas para entregar ao professor(a).

Coletamos fotografias de alguns materiais produzidos pela professora de AEE e entregues aos estudantes para realização dos estudos em casa. Nas figuras:1, 2, e 3 a seguir, apresentamos os principais materiais.



Fig. 1 - Caderno de Tarefas adequadas para alunos de AEE

Fig. 2 - Kits de Jogos e tarefas adaptadas/adequadas para os alunos



Fig. 3 - Jogo quebra-cabeça tabela periódica

A professora de AEE precisou confeccionar cadernos de atividades para entregar aos estudantes com atividades específicas, de acordo com cada necessidade de ensino do estudante com deficiência, além de contemplar materiais de apoio aos conteúdos das disciplinas regulares. As atividades auxiliam também a professora a avaliar os avanços de algumas habilidades desses estudantes mas, também se comunica diretamente com eles através de áudios de whatzap. Enquanto isso, a respeito do retorno às aulas presenciais na perspectiva dos estudantes, a maioria, mesmo gostando das aulas remotas, e conseguindo aprender nesse formato, preferem ter aulas presenciais. O que precisariam melhorar seria: “se existisse outro horário só com os professores(as) de disciplinas, e o aluno(a) da educação especial” respondeu; “aulas de informática, cursos técnicos” [porque] os professores de disciplinas às vezes não ajudam”; e os demais relataram que precisam melhorar a questão da “escrita e da leitura”, ou só na leitura.

Questionamos se eles acham necessário que a escola tivesse atendimentos de psicologia, médico, nutricionista, dentista e fisioterapia e todo(a)s afirmaram que sim. Para construirmos um futuro mais seguro, saudável e próspero, necessitamos de políticas públicas que assegurem um financiamento adequado para a Educação, fazer uso das tecnologias disponíveis, priorizar os mais vulneráveis e proteger educadores e alunos. O Estado precisa se fazer presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os resultados obtidos na pesquisa aqui descrita, o ensino remoto trouxe algumas dificuldades para os estudantes com deficiência da escola estadual participante. Mas, as condições socioeconômicas das famílias são um dos fatores que impacta mais diretamente os estudos, devido à falta de equipamentos de TDICs nas casas, além da qualidade da internet disponível. De toda forma, os profissionais da escola encontraram alternativas de estímulo e continuidade do currículo escolar durante esse período de pandemia. Também observamos que, a maioria dos pais/responsáveis relatou não mencionaram dificuldades em ajudar seus filhos(as) nas aulas. Dessa forma, a maioria desses estudantes da educação especial apresentou algum progresso de aprendizagem, seja na escrita, ou mesmo, no seu desenvolvimento social e pessoal.

Compreendemos com isso, que mesmo sem o ensino presencial, esses estudantes com deficiência mantiveram o vínculo com os estudos e, demonstraram estar conscientes tanto dos riscos à saúde de uma volta do atendimento presencial como das necessidades dos protocolos sanitários já previstos para o dia-a-dia nesse contexto. Claro que, se houvesse a disponibilidade de internet gratuita, equipamentos e materiais mais adequados aos necessidades do ensino remoto, os resultados de aprendizagem também poderiam ser melhores. Também se faz essencial mais professores(as) de AEE para trabalhar em conjunto com os professores das disciplinas específicas, bem como atendimento da área de saúde, como médicos, nutricionista ou outros profissionais que, principalmente, nesse momento da pandemia, estaria orientando e monitorando os estudantes de forma mais próxima.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em:10 de setembro de 2021.

_____. LEI nº 13.146/2015. Institui lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. (Estatuto da pessoa com deficiência). Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em:10 de setembro de 2021.

_____. LEI nº 9.394/1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em: 10 de setembro de 2021.

CIFUENTES-FAURA, J. Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid- 19: el papel del gobierno, profesores y padres. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, Madrid, v. 9, n. 3e, p. 1-12, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216/12089>> Acesso em: 27 de setembro de 2021.

DIAS, Erika. PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a **COVID-19**. [Editorial] Revista Ensaio: Avaliação e Política em Educação. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801080001> Acesso em: 27 de setembro de 2021.

MORAN, José. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Papyrus, 21ª. Ed, 2013, p.27-29.

PARECER CNE/CP Nº: 11/2020 – Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN112020.pdf?query=atividades%20educacionais%20presenciais> Acesso 25 de setembro de 2021.

[Parecer CNE 11/2020 – Grupo de Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico \(gepa-avaliacaoeducacional.com.br\)](https://gepa-avaliacaoeducacional.com.br)

POKER, Rosimar Bortolini et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.



Capítulo 6

**MODALIDADES DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL EM SÃO PAULO: UM
OLHAR SOBRE TRÊS PROPOSTAS
DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO
TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO**

Carlos Vital Giordano

Paulo Roberto Prado Constantino

Fagner Gustavo Fortunato de Lima

Vanessa Hildebrando

MODALIDADES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SÃO PAULO: UM OLHAR SOBRE TRÊS PROPOSTAS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO

Carlos Vital Giordano¹⁰

Docente na Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Uepep/Ceeteps), Pós-doutorando na PUC-SP pesquisando os temas Tecnologia da Informação e Inteligência Artificial – giordanopaulasouza@yahoo.com.br

Paulo Roberto Prado Constantino¹¹

Docente na Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Uepep/Ceeteps), Pós-Doutor pela Universidade Aberta de Portugal – paulo.constantino@cps.sp.gov.br

Fagner Gustavo Fortunato de Lima¹²

Docente do Centro Paula Souza, Mestrando no Programa de Mestrado em Educação Profissional da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Uepep/Ceeteps) – fagner.lima@cpspos.sp.gov.br

Vanessa Hildebrando¹³

Docente do Centro Paula Souza, Mestranda no Programa de Mestrado em Educação Profissional da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Uepep/Ceeteps) – vanessa.hildebrando@cps.sp.gov.br

¹⁰ Pós-doutorando - Docente na Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Uepep/Ceeteps) – giordanopaulasouza@yahoo.com.br

¹¹ Pós- Doutor - Docente na Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Uepep/Ceeteps) – paulo.constantino@cps.sp.gov.br

¹² Mestrando no Programa de Mestrado em Educação Profissional da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Uepep/Ceeteps) – fagner.lima@cpspos.sp.gov.br

¹³ Mestranda no Programa de Mestrado em Educação Profissional da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Uepep/Ceeteps) – vanessa.hildebrando@cps.sp.gov.br

Resumo: Este artigo apresenta um estudo comparativo de currículos em três diferentes modalidades de ensino médio integrado ao ensino técnico, oferecidas nas Escolas Técnicas Estaduais [Etecs] do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza [CEETEPS], no âmbito do sistema educacional público de educação profissional do Estado de São Paulo. Por meio do instrumental de pesquisa trabalhado nas aulas do Programa de Pós-Graduação. Sendo assim, foi realizada uma análise comparada das modalidades integradas: o Ensino Técnico Integrado ao Médio [ETIM], Novotec Integrado/Híbrido - PEI 9h e Novotec, oferecidas pelo CEETEPS, observando categorias de análise ligadas à carga horária, itinerários formativos e aspectos das formações geral e profissional. Os resultados demonstraram que, embora a formação proposta seja técnica integrada ao Ensino Médio, as modalidades privilegiam a formação profissional.

Palavras-chave: Educação profissional; Ensino integrado; Currículo; CEETEPS.

Abstract: This article presents a comparative reflection between three types of courses from High School Integrated to Technical Education offered in State Technical Schools in the Center Paula Souza, a the public education system of São Paulo, Brazil. Therefore, a comparative analysis of the integrated modalities was carried out: High School Integrated Technical Education [ETIM], Novotec Integrated/Hybrid - PEI 9h and Novotec, offered by CEETEPS, observing categories of analysis related to the curriculum workload, training itineraries and aspects of general and professional vocational education and training. The results showed that, although the proposed training is technical integrated with High School, the modalities favored professional training.

Keywords: Vocational education; Integrated Education; Curriculum; CEETEPS.

1. Introdução

O ensino médio é parte importante da estrutura educacional nacional, representando a etapa final da educação básica. Sua integração ao ensino técnico, como mecanismo de articulação “ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo” (FRIGOTTO, 2010, p.76); sendo indispensável não apenas para a inserção laboral dos cidadãos, mas também para o “entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte” (FRIGOTTO, 2010, p.76).

Ao refletir sobre as modalidades de cursos técnicos integrados ao ensino médio oferecidas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza [CEETEPS] como o Ensino Técnico Integrado ao Médio [ETIM], Novotec Integrado e Programa de Ensino Integral [PEI]; surgiram questionamentos sobre quais seriam as mudanças,

semelhanças e diferenças nos currículos de uma mesma habilitação, no caso, a do Técnico em Administração. Partindo destas indagações, o objetivo foi o de realizar um estudo comparativo entre os diferentes currículos desenvolvidos no CEETEPS, por meio do instrumental de pesquisa comparada (ADAMSON; MORRIS, 2015; SCHRIEWER, 2018) trabalhado nas aulas do Programa de Pós-Graduação. Sendo assim, foi realizada uma análise comparada das modalidades integradas: o Ensino Técnico Integrado ao Médio [ETIM], Novotec Integrado/Híbrido - PEI 9h e Novotec, oferecidas pelo CEETEPS, observando categorias de análise ligadas à carga horária, itinerários formativos e aspectos das formações geral e profissional.

O presente artigo floresceu a partir dos estudos empreendidos na disciplina 'Currículos e Programas' oferecida no programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Paula Souza [CEETEPS] no ano de 2021. A proposta era discutir e analisar diferentes currículos e programas a partir das variadas concepções de Educação, especificamente, na Educação Profissional e Tecnológica.

A temática do recorte justifica-se pelo fato do CEETEPS ser citado explicitamente em diferentes metas do Plano Estadual de Educação [PEE] 2016-2026 (ALESP, 2016, p.126) e suas estratégias correlacionadas, como verificaram Constantino e Poletine (2017) em estudos anteriores. Ressaltamos, por exemplo, a meta 11 do PEE que visa “ampliar em 50% as matrículas da educação profissional técnica de nível médio” (ALESP, 2016, p.126), por meio de estratégias como “expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, levando em consideração a ordenação territorial [...], bem como a interiorização da educação profissional” (ALESP, 2016, p.126); ou “expandir a oferta diurna do ensino técnico no CEETEPS, no modelo ETIM - Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ALESP, 2016, p.126).

2. Referencial Teórico

O processo de articulação do ensino propedêutico à formação profissional na educação básica nacional foi tardio. Somente em 1971 seria sancionada a Lei Federal nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que tornava compulsória a profissionalização dos alunos, mediante um intenso processo de qualificação para o trabalho no nível secundário – atual ensino médio. Essa profissionalização compulsória imposta aos sistemas de

ensino foi reconhecida por autores (FRIGOTTO, 2010; CIAVATTA, 2010) como uma medida do governo, à época, para conter as demandas da sociedade para o ensino superior.

O efeito seria o inverso ao esperado: ampliou-se a polarização entre as ciências humanas e exatas, o que reforçava a dicotomia entre uma educação para a formação geral e uma educação para a formação profissional, intensificada pela falta de preparo dos formadores, da articulação com o mercado de trabalho, além da ausência de recursos estruturais e conjunturais necessários (FRIGOTTO, 2010; CIAVATTA, 2010).

Entre as décadas de 80 a 90, as grandes mudanças tecnológicas, as mudanças no cenário socioeconômico nacional e internacional e no mundo do trabalho, em decorrência da conformação de novos blocos econômicos e do processo de globalização seriam seguidas pelas modificações nas políticas da educação profissional e tecnológica. Em 1982, por exemplo, seria editada a Lei Federal nº 7.044/82 (BRASIL, 1982), que alteraria novamente a estrutura da educação profissional e facultava às escolas a opção de oferecer ou não a formação profissional junto ao ensino secundário.

A Constituição Federal Brasileira em 1988 (BRASIL, 1988), suscitaria muitas discussões sobre o futuro do país, do trabalhador e do jovem. No entanto, elas seriam consubstanciadas somente em 1996, quando sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 12 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), com o objetivo de reestruturar o sistema educacional brasileiro e implicações diversas, como a organização de currículos. Mesmo apresentando e caracterizando a educação profissional em diferentes níveis e modalidades, a a LDB não avançaria sobre a questão da integração do ensino médio e técnico, o que seria regulamentado mais tarde pelo Decreto Nº 2.208 de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997), que separaria novamente as duas modalidades.

Com a alternância dos grupos políticos no poder, quando da posse do presidente Lula da Silva em 2003, voltou-se à discussão dos artigos da LDB que se referiam à educação profissional, cujo foco da discussão era a politecnia (CIAVATTA, 2010). No entanto, seria necessário revogar o Decreto 2.208/97, o que viria a ser feito em 2004. O Decreto nº 5.154/2004, de 23 de julho de 2004 (BRASIL), regulamentava artigos da LDB 9394/96, restabelecendo-se os princípios norteadores da educação profissional articulada à educação básica, entendendo-a como um direito dos

indivíduos e uma necessidade do país, superando os possíveis impedimentos legais para se integrar o currículo do Ensino Médio à formação profissional.

Este era o desejo manifestado por autores como Ciavatta (2010, p.84), ao solicitar, em seu discurso à época, que:

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo. (CIAVATTA, 2010, p.84)

Atualmente a Educação Profissional brasileira apresenta políticas públicas direcionadas à formação profissional asseguradas pela LDB e, através da Lei Federal nº 11.741 de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), esclareceu e explicitou aos sistemas de ensino como a esta educação profissional poderia se integrar e articular à educação básica, incorporando o teor do Decreto Federal nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004).

No caso do sistema estadual paulista, quanto ao ensino médio integrado ao ensino técnico, oferecido de modo unilateral pelo CEETEPS ou em parcerias com outras instituições, apresenta diferentes cargas horárias e perfis de cursos, que verificaremos a seguir, com a comparação de diferentes propostas.

A adoção da Educação Comparada [EC] neste estudo foi uma opção entabulada durante as aulas de 'Currículos e Programas', reconhecendo na EC um instrumento crítico para a compreensão dos programas, ideologias e práticas educacionais em diferentes contextos e realidades (SCHRIEWER, 2014; 2018), que busca dar sentido aos processos educacionais e elucidar suas relações e implicações. Beneficiados por esta visão, os resultados poderiam ser obtidos de forma mais assertiva sobre o planejamento e desenvolvimento dos currículos da educação profissional técnica.

A comparação entre currículos é uma prática adotada pelos governos, famílias, estudantes e acadêmicos com finalidades distintas, que podem abranger desde a melhoria da competitividade internacional entre países até a escolha das melhores unidades e sistemas de ensino pelos pais de alunos (ADAMSON; MORRIS, 2015). Segundo Adamson e Morris (2015, p. 345), para os acadêmicos, em especial, o

objetivo dessa comparação seria compreender a “dinâmica da construção de currículos e sua implementação”. A forma como essa comparação se dá é variada, alterando-se de acordo com a finalidade que se propõe a atender.

De acordo com Marsh e Willis (1995), o estudo dos currículos poderia ser compreendido a partir de sete vertentes mais abrangentes: *legado clássico*, como aos conteúdos consagrados ao longo do tempo; *saberes estabelecidos*, também ligados às disciplinas consolidadas; *utilidade social*, que leva em consideração as matérias a serem encaradas como mais ou menos úteis para a vida em sociedade; *aprendizagem planejada*, uma visão mais ampla que considera o currículo como norteador do resultado da aprendizagem; *aprendizagem vivenciada*, que diz respeito às experiências vividas pelos estudantes; *transformação pessoal*, similar à anterior, mas que também insere o professor nesse processo de experiências e transformações no ambiente escolar; e *experiências da vida*, conceito mais amplo que considera não haver diferença entre a aprendizagem planejada e a vivida organicamente pelas pessoas (ADAMSON; MORRIS, 2015).

Para fins deste artigo, foram mescladas algumas das abordagens dadas por Marsh e Willis (1995), para se considerar o currículo como um conjunto de componentes, matrizes e conteúdos que possibilitam experiências, interações e transformações entre professores e alunos.

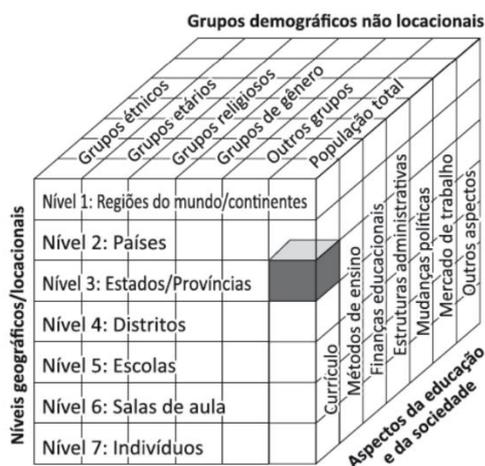
3. Método e caracterização da pesquisa

Como precitado, este artigo é o resultado de uma atividade na disciplina Currículos e Programas, oferecida no primeiro semestre de 2021 no Programa de Mestrado em Educação Profissional da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Alinha-se à grande área do evento ao qual se submete, a saber, a Educação Profissional; e ao eixo temático ‘Concepções e Políticas da Educação Profissional’.

Quanto à coleta de dados, tratou-se de uma pesquisa documental (GIL, 2002) sobre os planos de curso selecionados das escolas técnicas estaduais paulistas, assentada nos pressupostos da Educação Comparada apontados por Bob Adamson e Paul Morris (2015). A perspectiva adotada para a comparação foi mista e, para a

delimitação do escopo da pesquisa, partimos do cubo proposto por Bray e Thomas¹⁴ (MANZON, 2015), conforme a figura 1:

Figura 1: Cubo de Bray e Thomas para a delimitação dos estudos comparados



Fonte: (MANZON, 2015)

Sobre o cubo, localizamos que a análise é realizada no nível 3, no mesmo Estado [SP], considerando o mesmo aspecto dos currículos sobre a população total. Assim, situamos a análise dos currículos de ensino técnico integrados ao ensino médio para a população do Estado de São Paulo.

A presente investigação parte da intenção da comparação, implicando uma perspectiva pela qual os currículos serão examinados. Levou-se em consideração três variantes: propósito e perspectiva, foco e manifestações do currículo. Assim, foram investigadas, por exemplo, as manifestações dos currículos a partir dos documentos oficiais (ADAMSON; MORRIS, 2015).

A fim de caracterizar o local, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza é uma autarquia do governo do Estado de São Paulo ligada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, que no ano de 2021 atendia mais de 228 mil estudantes nas 223 Escolas Técnicas Estaduais [Etecs] nos Ensinos Médio, Técnico integrado ao Médio e no Ensino Técnico (CETEC, 2021), incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, on-line, Educação de Jovens e Adultos [EJA] e especialização técnica. A instituição ainda reunia 74 Faculdades de Tecnologia [Fatecs], uma Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa com diferentes

¹⁴ A fim de subsidiar as comparações, Bray e Thomas propuseram um cubo gráfico para as análises em Educação Comparada, levando em consideração os níveis geográficos e locais, grupos demográficos não locais e os aspectos da educação e da sociedade a serem abordados.

ofertas e um extenso programa de qualificação profissional básica por meio da formação inicial e continuada aos jovens e adultos (CEETEPS, 2021).

A habilitação técnica em Administração foi escolhida por ser oferecida nas três modalidades de ensino integrado em questão, possibilitando assim uma reflexão sobre os componentes curriculares e as competências a serem desenvolvidas dentro de uma mesma área profissional e eixo tecnológico.

Para demonstrar a amplitude deste atendimento, no primeiro semestre de 2021 os cursos técnicos em Administração em suas diversas ofertas e modalidades [concomitante e subsequente, por módulos semestrais; e integrado ao ensino médio, seriado em três anos] apresentavam 54.549 alunos, um aumento expressivo sobre os 44.821 alunos verificados em 2020. Trata-se de um número relevante, pois as 223 Etecs do Estado registraram um total de 228.376 matriculados (CETEC, 2021) em suas unidades-sede e classes descentralizadas somente no ensino médio e técnico no primeiro semestre de 2021. Os cursos técnicos integrados em Administração apresentaram 29.253 matriculados (CETEC, 2021).

4. Resultados e Discussão

É sabido que a Lei nº 13.415, de 16 fevereiro de 2017, alterou a Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e com a nova redação do § 1º do Art. 24, passou-se a determinação de ampliação de seiscentas horas no ensino médio, no prazo de cinco anos. Logo, a carga horária mínima anual deveria ser ampliada progressivamente de oitocentas horas anuais para mil e quatrocentas horas, cabendo aos sistemas de ensino oferecer no mínimo mil horas anuais desde 2017 (BRASIL, 2017).

Dessa forma, as Matrizes Curriculares dos cursos de ensino médio e técnico oferecidos pelo Centro Paula Souza, objeto deste artigo, mereceram atenção especial para adequação e atendimento das novas normas. Considerando ainda a recente Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 (BRASIL, 2021), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, há que observar o § 1º do Artigo 26:

Os cursos de qualificação profissional técnica e os cursos técnicos, na forma articulada, integrada com o Ensino Médio ou com este concomitante em instituições e redes de ensino distintas, com projeto pedagógico unificado, terão carga horária que, em conjunto com a da formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, a partir do ano de 2021, garantindo-se carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas para a BNCC, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em atenção ao disposto no §5º do Art. 35-A da LDB. (MEC, 2021, sn.)

A rede pública estadual de São Paulo oferece, em 2021, o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio à população de duas formas: por meio das Escolas Técnicas Estaduais [Etecs] mantidas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, cujo ingresso se dá a partir de aprovação em processo seletivo; e também nas Escolas Estaduais, mantidas pela Secretaria de Estado da Educação, com ingresso livre, em parceria com o CEETEPS.

Estes cursos são oferecidos, basicamente, em três modalidades: uma delas é o Ensino Técnico Integrado ao Médio [Etim] oferecido pelas Etecs em dois turnos, e a outra é o Novotec Integrado, ofertado nas Etecs ou nas Escolas Estaduais em turno único ou em dois turnos, em caso de escolas do Programa de Ensino Integral.

Nas escolas paulistas, as matrizes curriculares de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio são divididas em três blocos de componentes: a Formação Básica, que reúne as disciplinas abrangidas pela Base Nacional Comum Curricular [BNCC], como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Física, dentre outras; o Itinerário Formativo, composto por matérias mais generalistas e interdisciplinares, como Projeto de Vida, Prática de Ciências, Preparação Acadêmica etc.; e a Formação Técnica e Profissional, que congrega as disciplinas próprias da habilitação profissional.

Postas estas condições, examinaremos o contexto de cada uma das habilitações focalizadas.

4.1. Ensino Técnico Integrado ao Médio [Etim]

O Ensino Técnico Integrado ao Médio [ETIM] é a modalidade de ensino oferecida pelas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS em período integral de dois turnos, manhã e tarde, na qual os estudantes têm aulas da Base Nacional Comum Curricular [BNCC] e da Parte Profissional em uma jornada de 08 ou 09 aulas diárias.

De acordo os últimos dados publicados pela Unidade de Ensino Médio e Técnico do CEETEPS, esta modalidade concentrou mais da metade das vagas oferecidas no curso técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, considerando todos os formados disponíveis pela instituição. (CETEC, 2021)

A matriz curricular proposta no Plano de Curso do ETIM de Administração revela que são oferecidas 2721 horas de Formação Geral Básica, além de outras 1169 horas de formação profissional, totalizando 3890 horas. A carga horária de formação básica excede em 921 horas o máximo estabelecido na Resolução CNE/CP n.º 1/2021, enquanto também supera em 890 horas a quantidade mínima exigida.

4.2. Programa de Ensino Integral (PEI)

Próximo ao ETIM, a Secretaria da Educação de São Paulo oferece, em parceria com o CEETEPS, o Ensino Médio com habilitação profissional de Técnico em Administração aos estudantes das escolas do Programa de Ensino Integral [PEI]. Esta modalidade é abrangida pelo Novotec Integrado, que será descrito mais adiante.

No PEI, o ensino integrado pode acontecer em jornadas diárias de 7 ou 9 horas. No modelo de 9 horas, os cursos integrados desta modalidade reúnem uma formação geral básica de 1.830 horas, superando em 30 horas o máximo estabelecido em Lei, e contam com uma série de componentes agrupados em um itinerário formativo de 780 horas. A formação profissional ocupa 1.020 horas. O total do curso contempla o mínimo legalmente previsto, com 3.630 horas.

Neste formato, os estudantes permanecem na escola em período integral, manhã e tarde. Tanto no modelo de 7 horas quanto no de 9 horas, é possível perceber a diminuição da carga horária da formação geral básica ao longo dos anos. Na matriz de 9 horas diárias, ao se comparar a 1ª e a 3ª séries, é possível perceber uma redução de mais da metade dos componentes curriculares básicos, enquanto se observa um aumento considerável em componentes genéricos do itinerário formativo. As disciplinas da formação técnica também têm um aumento de quase 23% na jornada do curso.

4.3. Ensino Médio com habilitação profissional - Novotec Integrado

O Novotec Integrado é uma modalidade de ensino médio integrado ao técnico oferecida em ambas as instituições de ensino paulistas: Etecs e Escolas Estaduais. A principal diferença, com exceção do Programa de Ensino Integral, é a formação se dar de modo concentrado em um único período [manhã, tarde ou noite].

Ao observar as matrizes curriculares dos cursos do Novotec Integrado de Administração, é possível observar que a formação geral básica ocupa 1.800 horas da carga horária, enquanto a formação técnica e profissional preenche outras 1.200 horas, atendendo exatamente ao disposto em Lei, com um total de 3.000 horas de curso.

Da mesma forma que acontece no Programa de Ensino Integral, no Novotec Integrado é possível perceber uma diminuição significativa de metade da carga horária da Base Nacional Comum Curricular na comparação entre as 1ª e 3ª séries, enquanto há um aumento de 137,5% nos componentes curriculares da formação técnica.

4.4. Análises e comparações

Com os resultados acima, foi possível construir uma tabela que melhor ilustra a disposição das cargas horárias nas diferentes modalidades de ensino integrado oferecidas pelo Estado de São Paulo.

Quadro 1: Comparação das cargas horárias das habilitações

Modalidade	Formação Geral Básica	Itinerário Formativo	Formação Profissional	Total Geral
ETIM	2.721h	-	1.169h	3.890h
PEI 9h (Novotec Integrado em período integral)	1.800h	990h	1.080h	3.870h
Novotec Integrado (em período único)	1.800h	-	1.200h	3.000h

Fonte: AUTORES, 2021.

É possível observar que o Novotec Integrado, tanto na oferta em um único período quanto no período integral, atende à legislação vigente, com o máximo de 1800 horas para a Base Nacional Comum Curricular, enquanto o ETIM extrapolaria os novos limites estabelecidos pela Resolução nº 01(MEC, 2021).

Com tamanha disparidade nas cargas horárias entre as diferentes modalidades, outro aspecto do currículo oficial chama a atenção: os objetivos de cada curso. Ao se consultar os planos de curso elaborados pelo CEETEPS, é possível perceber uma mudança significativa no propósito de cada formação:

Quadro 2: Comparação dos objetivos das habilitações

Etim	Novotec
<ul style="list-style-type: none"> • formar técnicos conscientes de suas responsabilidades ética e social, que se comprometam com a aplicação de tecnologias politicamente corretas, prezando a qualidade de vida e promovendo o bem-estar da comunidade; • formar profissionais com competências e habilidades em Administração que lhes possibilite enfrentar os desafios relativos às transformações sociais e no mundo do trabalho; • adicionalmente pretende capacitar para: • compreender o contexto socioeconômico e humano, nos planos regional e global; • aplicar nas diferentes realidades de trabalho, conhecimentos e atitudes favoráveis à transformação da realidade social, buscando construir uma sociedade mais justa, igualitária e ética; • ter uma formação científica e técnica para empreender e/ ou atuar em organizações; • desenvolver uma administração com autonomia moral, intelectual, tanto dentro do contexto mais imediato da própria organização como no âmbito mais amplo da sociedade; • desenvolver competências para atuar, analisando criticamente as questões da organização, buscando melhorias e proporcionando transformações; • desenvolver estudos sobre a região onde a organização está inserida e propor ações que visem mudanças significativas na organização; • aplicar técnicas de planejamento, gestão, avaliação e controle, para inserção no contexto dos serviços administrativos das organizações. 	<ul style="list-style-type: none"> • planejar, executar, acompanhar e avaliar projetos; • agir com proatividade, compreendendo a organização como um sistema; • compreender o contexto socioeconômico e humano, nos planos regional e global; • elaborar documentos e planilhas administrativas para subsídio na tomada de decisão gerencial; • desenvolver estudos sobre a região onde a organização está inserida e propor ações que objetivem mudanças significativas na organização; • aplicar técnicas de planejamento, gestão, avaliação e controle para inserção no contexto dos serviços administrativos das organizações; • adotar postura ética, princípios de relacionamento humano, cidadania, linguagem adequada na comunicação com clientes e grupos de Trabalho.

Fonte: AUTORES, 2021.

No Etim é possível observar-se uma preocupação com uma educação mais global e abrangente, que prepare o cidadão para a vida e para o mundo do trabalho, como o desenvolvimento de competências para uma análise crítica de seu entorno (CIAVATTA, 2010). Já no Novotec, além de uma menor quantidade de objetivos, é possível notar uma tendência maior à profissionalização do indivíduo para a prática profissional no mercado de trabalho, como proatividade no ambiente de trabalho ou produção de documentos e planilhas, por exemplo.

Ao se comparar as diferentes modalidades e as legislações vigentes, é possível perceber quais delas melhor atendem aos dispositivos legais quanto ao equilíbrio entre a formação geral e profissional:

Quadro 3: Comparação entre formação geral e profissional nos dispositivos legais e currículos

Dispositivos legais	PEI 9h (Novotec Integrado)	Novotec Integrado (período único)	Etim
A carga horária mínima anual já foi ampliada para 1400, de acordo com o § 1º, do Art. 24 da Lei nº 14.315 de 2017?	SIM	SIM	NÃO SE APLICA
Apresenta no máximo 1800 horas na Formação Geral Básica, de acordo com o § 5º, do Art. 35 da Lei nº 14.315 de 2017?	SIM	SIM	NÃO (porque extrapola o limite máximo)
De acordo com a Resolução CNE/CP nº 01 de 2021, totaliza no mínimo 3000 horas junto com a Base Comum?	SIM	SIM	SIM

Fonte: AUTORES, 2021.

Este equilíbrio entre as perspectivas de formação e os itinerários, ao mesmo tempo em que geram opções aos jovens, podem também induzir à certas desigualdades, em razão dos locais de oferta de uma outra modalidade. Prova disso é que dos cursos que foram disponibilizados no Estado todo – dentre os 12 cursos listados no Programa Novotec Integrado (SÃO PAULO, 2021), 9 pertencem ao eixo tecnológico de Gestão e Negócios.

5. Considerações finais

Como mencionado inicialmente, estas primeiras aproximações são fruto dos estudos desenvolvidos durante a disciplina ‘Currículos e Programas’. Com exceção

do ETIM, os Novotec e PEI são recentes e poucos dados estão disponíveis para uma avaliação transversal e mais aprofundada, o que deverá ser empreendido em momentos posteriores.

Cabe esclarecer que cada currículo estudado atendeu ao previsto legalmente no momento de sua publicação. Considerando que foram publicados em datas assíncronas, há que se considerar que as diferenças em curso apontadas se devem ao fato de tais programas curriculares terem sido iniciados em momentos distintos.

Nesta esteira, os resultados e considerações deste breve estudo demonstram que os estudantes do Estado de São Paulo possuem diferentes possibilidades de cursar o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS e nas Escolas Estaduais da Secretaria de Estado da Educação, o que é um ponto positivo. Enquanto o formato ETIM oferecido pelas Etecs extrapola os limites estabelecidos em Lei na atual matriz, a modalidade consegue oferecer uma educação básica maior e mais abrangente do que a verificada nos formatos mais recentes, como o Novotec Integrado.

Os objetivos dos cursos, quando comparados, evidenciam maior preocupação do ETIM em oferecer uma educação integral aos estudantes, enquanto o Novotec está mais focado na profissionalização.

O estabelecimento de um limite máximo para a oferta da BNCC em cursos integrados é um fator que apresenta pontos de atenção e reflexão: a diminuição significativa ao longo dos anos da formação geral e dos conteúdos básicos, ao mesmo tempo em que se aumenta a carga horária técnica, poderia trazer prejuízos à formação geral dos alunos? A formação integrada nos Novotec pode contribuir para a inserção no mercado de trabalho – o que se deverá conferir em futuros estudos – no entanto, poderia diminuir a possibilidade de continuidade da escolaridade em nível superior. Equilibrar estes dois pilares parece ser o desafio da educação pública paulista nos próximos anos.

Referências

ADAMSON, B.; MORRIS, P. Comparações entre currículos. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro, 2015. p.345-368.

ALESP. *Lei nº 16.279*, de 8 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. Diário Oficial do Estado. São Paulo, 09 de julho de 2016, p. 126-127. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>. Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União. 28 set. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. *Lei nº 7.044*, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação profissional. Diário Oficial da União. Brasília, 18 de abril de 1997.

BRASIL. Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. Lei Complementar nº 11.741/08, de 18 de agosto de 2008. *Diário Oficial da União*. Brasília, 19 de agosto de 2008. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93433/lei-11741-08>. Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

CEETEPS. *Sobre o Centro Paula Souza: quem somos*. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>. Acesso em: 25 set. 2021.

CETEC. *Banco de dados da Unidade do Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza [CETEC]*. [Website]. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/bdcetec>. Acesso em: 22 abr. 2021.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 83-105.

CONSTANTINO, P.R.P; POLETINE, M.R.O. Ensino técnico na modalidade a distância: um retrato do atendimento e das políticas públicas para a educação profissional paulista. *Revista Ibero-americana de estudos em Educação*, v.12, p.1234 - 1242, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10292/6683>. Acesso em: 22 set. 2021.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e no ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 57-82.

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

MANZON, M. Comparações entre lugares. In: BRAY, M. et al. *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro, 2015. p.127-168.

MARSH, C.; WILLIS, G. (Eds.). *Curriculum: alternative approaches, ongoing issues*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1995.

MEC. *Resolução CNE/CP nº 01/2021*, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 22 set. 2021.

SÃO PAULO. Novotec integrado [Website]. Disponível em: <http://www.novotec.sp.gov.br/Curso/Modalidade/NovotecIntegrado>. Acesso em: 22 set. 2021.

SCHRIEWER, J. Comparar: verbo transitivo; uma conversa com Jürgen Schriewer. In: SALVADORI, M.A.B; BICCAS, M.S. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 549-564, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/P5nZJk5MRmWbxVbjnJfnsjJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2021.

SCHRIEWER, J. *Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global*. São Leopoldo: Oikos, 2018.



Capítulo 7
DA RCNEI PARA BNCC: UM
RETROCESSO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Jessica Pedroso Fagundes
Helenara Plaszewski

DA RCNEI PARA BNCC: UM RETROCESSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹⁵

Jessica Pedroso Fagundes¹⁶

Especializanda em Educação (Ênfase Educação) Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Mestre e Professora da Educação Infantil

Helenara Plaszewski¹⁷

Professora Doutora em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Resumo: O presente artigo tem por intuito uma análise crítica acerca do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em cotejo com a Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em relação aos objetivos de ensino e aprendizagem, os fundamentos e a estrutura, um olhar sobre as aproximações e alterações para a Educação Infantil (EI). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como fonte a pesquisa documental, segundo Minayo (2012) e, como metodologia analítica das informações, utilizou-se a Análise de Conteúdo de acordo com os estudos de Bardin (2011). A análise qualitativa dos textos apresenta alguns argumentos que caracteriza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um documento prescritivo, regulatório que não tem efetiva articulação com aprendizagem, impactando de forma significativa na organização do currículo - um retrocesso para a educação infantil. Como referencial teórico dialogamos com Campos e Barbosa (2015), Cara (2017), Picoli (2020), Triches (2018), entre outros. Contudo, é necessário aprofundar a discussão do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para que os professores tenham consciência do contexto, da abordagem e do impacto de sua implementação. Quiçá, uma luta coletiva para a ressignificá-la ou a insurgência de práticas educativas à BNCC.

Palavras-chave: Política Curricular. Educação Infantil. RCNEI. BNCC.

Abstract: The present article aims at a critical analysis of the text of the National Curricular Common Base (BNCC) in comparison with the National Curricular Directive

¹⁵ Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Educação – Área de Concentração: Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação – Área de Concentração: Educação. Orientadora: Profa. Dra. Helenara Plaszewski

¹⁶ Mestre em Educação Matemática; Graduada em Pedagogia, Acadêmica do Curso de Especialização em Educação – Área de Concentração: Educação, da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Pelotas. E-mail: jessicapedrosofagundes@gmail.com

¹⁷ Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Especialização em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Graduação em Pedagogia com habilitações em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL) e Orientação Educacional e Magistério das Matérias do 2º Grau pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA), e-mail: helenara.ufpel@gmail.com

for Early Childhood Education (RCNEI) in relation to the teaching and learning objectives, the foundations and the structure, a look at the approaches and changes for Early Childhood Education (EI). It is a search with a qualitative approach, based on documentary research, according to Minayo (2012) and, as an analytical methodology of the information, Content Analysis was used according to the studies of Bardin (2011). The qualitative analysis of the texts presents some arguments that characterize the National Curricular Common Base (BNCC) as a normative, prescriptive document, which does not have effective articulation with learning, significantly impacting the organization of the curriculum - a setback for early childhood education. As a theoretical framework, we dialogue with Campos and Barbosa (2015), Cara (2017), Picoli (2020), Triches (2018), among others. However, it is necessary to deepen the discussion of the text of the National Common Curricular Base (BNCC) so that teachers know the context, approach and impact of its implementation. Perhaps, a collective struggle to re-signify it or the insurgency of educational practices to the BNCC

Keywords: Curricular Policy; Child education; RCNEI; BNCC.

INTRODUÇÃO

Os documentos oficiais que regem a educação brasileira, constituem-se como referenciais ou obrigatoriedade das ações organizacionais e estruturais da educação, práticas de ensino e de aprendizagem, proposta curricular, avaliação, atividades escolares, entre outras questões que efetivam as políticas públicas. Por isso, se faz necessário refletir, estudar e debater acerca das políticas públicas propostas para a educação no país porque impactam diretamente nas atividades docentes. É preciso fazer uma análise crítica do texto para entender sua intencionalidade, pois já de início vemos que ele inclui a etapa da Educação Infantil, mas não é organizado conforme a estrutura das demais etapas de ensino, o que demonstra a falta de articulação da aprendizagem com os demais níveis de ensino.

Ademais, o texto da BNCC é alvo de críticas desde seu processo de elaboração e implementação, pois chegou de forma verticalizada e adentrou de forma definitiva no currículo escolar, nos livros didáticos, nos sistemas de ensino, nas matrizes de avaliação e na formação docente.

Cabe contextualizar, mesmo que brevemente, que as políticas públicas educacionais iniciaram com o processo de profissionalização da profissão docente, desde a reforma Pombalina em meados do século XVIII, as questões de ensino e da Educação passam a ser estabelecidas, pensadas e controladas pelo Estado. Propositamente o controle político e ideológico sobre as práticas escolares e sobre o corpo docente passa a ser intermediadas pelo Estado, que tratou de fazer com que

as escolas funcionassem de maneira a garantir a ideologia de uma ordem econômica baseada na propriedade privada e dos meios de produção naquele contexto. As ideias, concepções, práticas escolares e do ensino e aprendizagem representavam os interesses e o poder que o Estado tinha sobre a comunidade, as pessoas e os profissionais da educação. Segundo Oliveira (2010, p.2):

As políticas públicas emanadas pelo Estado apresentam-se como dirigidas por interesse universal, ainda que focalizadas a determinados públicos-alvo. Contudo, essas políticas são resultantes de disputas em que os grupos organizados tentam legitimar como universais, acima de particularismos, seus próprios interesses. Para Paviglianiti (1993), a política educacional estuda as relações de força e tenta dar direção ao processo educativo e às disputas que ocorrem dentro do Estado para a configuração e o controle da prática institucionalizada da educação dentro de uma formação histórica determinada. Nesse sentido, a política educacional deve ser compreendida como resultante da correlação de forças entre distintos projetos, o que resulta em que comporte contradições no seu âmago. A legislação é a objetivação desse processo, o que muitas vezes reduz à luta política, por exemplo, pelo direito à educação, à formalização jurídica dessa conquista.

Nesse sentido, quando ocorrem mudanças ou alterações nas políticas públicas educacionais não se fazem de maneira isolada entre o Estado e a escola, pois elas interferem e regulam as concepções, os currículos, as práticas e a organização escolar. Para os autores Ball e Mainardes (2011), as políticas públicas estão situadas num contexto de interesses, concessões e de mercado, causam efeitos de competição, de excelência, de aperfeiçoamento e trocas de subsídios para uma suposta melhoria de qualidade onde a eficiência é tida como resultado e não se importa com o processo, os princípios e as diferentes realidades escolares. Essa forma de agir, pensar reguladora e dominante engessam os currículos, moldam as ações e as práticas docentes, bem como as tomadas de decisões.

Diante disso, parte-se para abordar uma importante etapa do ensino, a Educação Infantil, que travou um intenso, peculiar e longo processo de lutas para garantir-se como direito social e como política pública educativa. Então, o efetivo reconhecimento da educação como direito social teve sua grande conquista na Constituição Federal de 1988, ao definir “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família (Art.205.)”. Assim como, estabelece o atendimento em creche e pré-escola é um dever do Estado e um direito da criança de 0 a 6 anos de idade.

É apenas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de nº 9.394 de 1996 que se reconhece a Educação Infantil (EI) como segmento que promove a aprendizagem, sendo incluída como a primeira etapa da Educação Básica, definindo sua finalidade como: o desenvolvimento integral da criança em seus

aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Mas, o campo de luta da Educação Infantil continua segundo Campos e Barbosa (2015, p.4-5):

[...] atualmente é configurado ainda pela luta da efetivação de um direito definido há mais de 27 anos e pelas discussões na consolidação de um currículo pautado no respeito e reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Somam-se a essas lutas as recentes modificações na LDB, que ampliaram o ensino fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade (Lei nº 11.274, de 2006), e a obrigatoriedade da educação básica, com matrícula aos quatro anos de idade (Lei nº 12.796, de 2013); e pela nova redação dada à Lei nº 12.796, de 2013, em seu artigo 26, que passa a definir que os currículos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, devem ter uma base nacional comum [...].

Percebe-se com a promulgação dessas leis que o Estado passa a assumir cada vez mais as responsabilidades sobre a assistência às crianças. Portanto, entende-se a Educação Infantil como uma etapa de ensino muito importante para o desenvolvimento da criança na sua totalidade e que este desenvolvimento é um dever da escola e da família e está amparado pelo Estado, enquanto nação, e regulamentada pela LDB, que regulariza o sistema educacional brasileiro. A LDB, aponta a qualidade da Educação Infantil e os objetivos de ensino e aprendizagem.

Numa linha temporal destaca-se que no final da década de 90, com o objetivo de promover uma reforma curricular na educação básica, o Ministério da Educação e Cultural (MEC) elaborou Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em 1998 o MEC lança como parte dos PCNs o documento norteador com um conjunto de referências e orientações pedagógicas específicas para a Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que reúne objetivos, conteúdos e orientações didáticas. Já em 2006 o MEC lança outros parâmetros, agora para orientar a qualidade da Educação Infantil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e, posteriormente, em 2009 surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) para orientar o planejamento curricular das escolas. Após, em 2013 lança as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Por último, institui a BNCC um documento de caráter não mais orientador, mas agora de cunho normativo para todas as etapas da educação básica.

Nesta breve linha histórica da implementação destas políticas públicas, identifica-se as conquistas da Educação Infantil e a importância desta etapa de ensino para o desenvolvimento da criança, na sua totalidade. A escola e a família têm o dever de garantir sua efetivação, pois está amparado pelo Estado, enquanto nação, e

regulamentada pela LDB, ao regularizar o sistema educacional brasileiro. Além disso, percebe-se que existia a preocupação com a qualidade da Educação Infantil e com seus objetivos de ensino e aprendizagem, descrito na LDB, no entanto, com alteração da lei e inserção da BNCC a preocupação passa a ser como ficará a política pública educativapara esta etapa.

Dada esta reflexão, aponta-se que esse estudo tem por objetivo uma análise crítica acerca do texto da BNCC em cotejo com a Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil (DCNEI), a respeito dos objetivos de ensino e aprendizagem, os fundamentos e a estrutura, um olhar sobre as aproximações e alterações da etapa da Educação Infantil, tendo como questão de pesquisa: Quais as alterações que se observa nas propostas oficiais para a Educação Infantil do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no avanço ou não da Educação Infantil?

Em se tratando de metodologia, a pesquisa é de natureza qualitativa, que segundo Minayo (2002)aprofunda-se naquilo que não é aparente, no mundo dos significados das ações e relações humanas. Ainda, busca responder questões muito peculiares trabalhando com o universo de significações, correspondendo a um espaço mais profundo das relações edos fenômenos que não podem simplesmente serem reduzidos a operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002).

Como fonte utilizou-se a pesquisa documental, em que foram analisados os documentos oficiais: RCNEI e a BNCC, no que trata a Educação Infantil, especificamente no que se refere aos objetivos de ensino e aprendizagem, os fundamentos e a estrutura, um olhar sobre as aproximações e alterações dos textos. Assim como, elencou-se como metodologia analítica das informações, a Análise de Conteúdo segundo Bardin (2011), que é uma leitura profunda que determina relações existentes do próprio conteúdo por possuir um caráter do sistema linguístico que favorece a leitura de mensagens da escrita desses documentos e suas interpretações.

Assim, na última etapa do método da análise de conteúdo é a categorização que tem como objetivo uma representação simplificada dos dados. E consiste em agrupar de acordo com o sentido as características comuns dos dados encontrados. Então, emergiram as categorias: **Contextualização prescrita no documento e Princípios e Concepções Pedagógicas.**

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na análise das duas categorias que emergiram dos documentos oficiais RCNEI e BNCC em diálogo com o referencial teórico apresenta-se:

Contextualização prescrita no documento

Significado

A primeira categoria elencada “Contextualização prescrita no documento” tem como objeto apresentar o significado, as leis, descrever os documentos (organização), pois entende-se que estes elementos de informação estão ligados aos ideais de aprendizagem que se propõe. Começa-se pelo que está descrito na BNCC:

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação-PNE, (BRASIL, 2017).

Já o RCNEI é um documento que:

constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (BRASIL, 1998, p. 13).

Nota-se que, através das definições de cada documento, os interesses que eles apresentam são distintos. O RCNEI, enquanto um referencial, tem a função de orientar, dar ideias e propor reflexões propor metodologias, didáticas e a proposta da Educação Infantil que condizem com cada instituição escolar, respeitando a autonomia dos professores. Identifica-se o documento como uma espécie de proposta, de um guia; uma referência para os professores e gestores. Por outro lado, a BNCC mostra-se como obrigatoriedade, uma normativa a ser atendida, e por ser uma norma define o que deve ser seguido sem questionamentos. Dessa maneira, a BNCC apresenta-se como um documento regulador do governo, que impõe a forma de ensinar e aprender,consequentemente imposta pela escola aos alunos, da mesma maneira que é impostasob as escolas. Assim, o caráter normativo designado pela BNCC tira total autonomia dosprofessores que ficam amarrados em fazer se cumprir objetivos de aprendizagens desta política curricular autoritária e inflexível.

Para Cara (2017) a BNCC será mais útil para o controle pedagógico do trabalho docente do que para dar apoio e subsídios para o trabalho dos educadores.

Justamente por ser imposta, uma normativa, este documento limita o que os educadores devem ou não ensinar e o que os alunos devem ou não aprender, portanto esse documento apresenta-se como um controle pedagógico que engessa e retira a autonomia dos professores. De acordo, com Picoli (2020 p.15):

Os professores e as professoras, nesse caso, limitados/as a meros/as técnicos/as, têm sequestrada a dimensão intelectual de seu trabalho. Se a educação em suas versões normalizantes é tida como uma ferramenta para se atingir alguns objetivos preestabelecidos, o professor, nela, é uma peça. Como peça não tem voz.[...] Esses outros que falam são os interesses do mercado, a tradição inquestionável, os elaboradores da BNCC e os seus parceiros elaboradores de recursos didáticos (também alvo do alinhamento requerido no documento normativo).

Assim, o RCNEI por ser uma orientação, que auxilia a instituição escolar na construção de seu currículo, aparenta ser mais flexível sobre o que ensinar e como ensinar respeitando as singularidades de cada escola, o tempo do aluno e o fazer pedagógico dos professores. Aqui se percebe a escola, o aluno e o próprio professor muito mais ativo, parceiros e pensantes sobre a educação e as construções das aprendizagens dos estudantes.

Ball e Mainardes (2011) criticam as análises sociológicas que acreditam que as políticas aconteçam a distância ou acima da prática. Sugerem a busca de meios para tratar adequadamente as tensões, de maneira que contribua para o trabalho dos que estão se esforçando dentro e em torno das escolas para criar políticas e práticas mais justas que colaborem para a melhora na educação considerando os diferentes contextos que permeiam a educação brasileira.

Esses argumentos defendidos por Ball e Mainardes (2011) vão de encontro com os apresentados pela BNCC, pois em um curto espaço de tempo, precisamente de três anos, foram criadas e publicadas três versões para esse documento.

A primeira versão publicada em 2015 contou com a participação de uma comissão de especialistas que integrava professores, pesquisadores de universidades, especialistas com vínculo com as secretarias estaduais, associações e entidades docentes para sua construção. De acordo com a portaria nº 592, de 17 de junho de 2015:

Art. 1º Fica instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular. § 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como

especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação

Já na segunda versão publicada em 2016 contou com a realização de 27 seminários Estaduais, Plenárias de consolidação com 9.275 participantes de diferentes regiões do país, ou seja, professores, gestores e especialistas das Regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

Na última versão, de 2017, foi elaborado por pessoas *desconhecidas*, pois não identificou-se claramente quem são esses sujeitos, sua contribuição com a educação, apesar de encontrar disponíveis seus pareceres sobre a implementação da terceira versão, porém o que acreditam e pensam sobre a educação brasileira foi levado em consideração na escrita final, O Ministro de Estado da Educação de acordo com o disposto no art. 2 da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995,

Art. 1- Fica homologado o Parecer CNE/CP n- 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Ao tratar da homologação do texto final, o mesmo foi construído e decidido de maneira autoritária, em defesa de interesses particulares, com uma visão educacional nos moldes e modelos de agências internacionais distanciando-se da realidade brasileira e passando a falsa ideia de que todos os estudantes brasileiros teriam as mesmas condições e aprendizagens.

Os apoiadores e mantenedores da BNCC são grandes empresários, multinacionais e empresas como: Instituto Natura, Vivo, Fundação Bradesco, Família Kishimoto, Instituto Unibanco, Itaú, Fundação Lemann, Burger King, entre outros, que financiam a educação com uma perspectiva tecnicista, em que a mão de obra necessita ser formada constantemente para que a população mantenha os moldes dominantes da sociedade capitalista. O documento não foi pensado para que as crianças cresçam fazendo conexões críticas sobre os conhecimentos e a sociedade em que vivem. Mas, foi pensado por esses financiadores que planejam o melhor andamento para eles, com o foco no resultado que terão e não no processo educacional dos estudantes. O que supõe que interesses econômicos estão imersos nos interesses políticos e educacionais influenciando as tomadas de decisões da educação brasileira e da Educação Infantil.

Já no documento da RCNEI apresenta uma única versão, publicada em 1998. Ela foi elaborada a partir de amplo debate nacional em que participaram professores e profissionais que atuam diretamente com as crianças considerando a prática, reflexões acadêmicas e administrativas de outras voltadas diretamente para a Educação Infantil e conta com outros dois volumes que abordam âmbitos de experiência: Formação social e pessoal e Conhecimento de mundo.

Ao que tudo indica, os professores e gestores escolares tiveram voz na construção desse documento, participaram realmente deste processo, pois foram ouvidos. Colaboraram até a aprovação do documento e não foram deixados de lado na versão final como ocorreu na BNCC. Todavia, o fato da RCNEI estar direcionada para a Educação Infantil, as reflexões talvez foram mais pensadas, elaboradas e construídas, uma vez que olha especificamente para o universo infantil e suas peculiaridades.

Assim, percebe-se outras diferenças nas versões da BNCC que trouxeram modificações em seus documentos, sendo que a primeira versão trata a base como base da Educação Básica estendida para o Ensino Médio (EM). Na segunda versão apresentou objetivos de aprendizagem como forma para garantir a todos os estudantes uma série de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento. Já na terceira versão observa-se a mudança dos operadores curriculares passando de objetivos para competências e habilidades a serem desenvolvidas por todos os alunos ao longo da sua escolarização e estabelece as aprendizagens essenciais de cada área e componente curricular, além de separar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do Ensino Médio.

Além disso, percebe-se um apagamento ou silenciamento de temas sensíveis, em detrimento ao status do conteúdo, as questões afetivas e sociais ficam mais isoladas ou nulas, o que de fato deveria ser totalmente ao contrário, pois são fundamentais e deveriam ser trabalhadas para contribuir na construção do sujeito comprometido com a transformação da realidade a sua volta. Branco; et al. (2018) lamenta a subordinação dos conteúdos escolares ao desenvolvimento das competências e que resumem o conhecimento a habilidade que os alunos devem ter para encontrar novas formas de agir adaptando-se aos interesses do mercado e pela formação de mão de obra barata e não como meio de transformação social. Triches (2018) corrobora com a discussão ao mencionar que a tendência mundial tem como finalidade fortalecer as economias partindo do conceito de eficiência e produtividade

em prol de benefícios e lucros o que mobiliza a reestruturação das políticas educativas.

A respeito das imagens das capas dos documentos oficiais, BNCC e RCNEI, possamos continuar refletindo sobre esses documentos e suas possíveis intenções acerca da Educação e sobretudo da Educação Infantil. É possível observar que na capa da BNCC contem blocos nas cores que representam a nossa nacionalidade (verde, amarelo, azul e branco) tentando representar a nação brasileira e consolidar a ideia de currículo único que está encaixado. No entanto, esses blocos passam a sensação de algo rígido, sólido, inflexível e fechado. Todos esses adjetivos levam a acreditar que a BNCC seja uma proposta pensada assim, uma norma que não possibilita a criatividade, a expressão, a afetividade, a curiosidade da criança e menos ainda, a liberdade dos profissionais da educação ao exercer a docência.

Logo, a capa do RCNEI apresenta no volume introdução, um desenho infantil em lápis de cera da figura de uma mulher, adulta, talvez uma professora, com uma criança no colo, supõe-se que a imagem seja um aluno que esteja adentrando na escola. O que remete a pensar na imagem que é a representação no desenho do universo infantil, em que desenhar e colorir fazem parte do processo de desenvolvimento da criança, um espaço em que a criatividade é explorada, a expressão emocional pode ser evidenciada. A imagem de uma adulta sorridente representa a satisfação e a felicidade por estar naquele local. Evidencia que o cuidar e a afetividade fazem parte da Educação Infantil e está presente na instituição escolar. Assim, acredita-se que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (Referencial Curricular Nacional para Educação, p. 23, 1998).

Pode-se inferir que as intenções presentes nas capas sugerem que os princípios norteadores dos documentos tenham intencionalidades ambíguas.

Leis

A BNCC e a RCNEI se baseiam em marcos legais para validá-los, como a Constituição federal 1988. A BNCC se baseia no artigo 205 (BRASIL, 1988) em que

reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A RCNEI com o artigo 208, inciso IV da Constituição federal de 1988 “assegura educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade”, definindo então, que a Educação infantil passou a ser um dever do estado e direito da criança.

Percebe-se que o Estado passa a ter papel fundamental na garantia de acesso a Educação Brasileira e uma maneira de se fazer cumprir que as crianças desde a Educação Infantil estejam na escola e sugerem que tenham uma Educação de Qualidade desde bem pequenas. Com esse movimento identifica-se a importância que a Educação Infantil tem na construção dos seres humanos e que a RCNEI, em seu documento, deixa claro que a etapa da Educação infantil é pensada para a criança e seu desenvolvimento, como o que explicita um recorte do próprio documento que diz que:

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação 4. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO, 1998, p.21)

Os documentos também têm referência na LDB, sendo que na BNCC tem-se como aporte o artigo 26 que aponta a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso, determinando que:

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

E que, através do Inciso IV de seu Artigo 9, afirma que é dever da:

União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

Art. 35- A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...] Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017).

Fica evidente que a intenção da BNCC é validar seus interesses com base nas legislações que abordam uma educação com currículo único, com objetivos de aprendizagens definidos para todas as etapas da educação básica, ou seja, validar seus ideais para a educação conforme seus moldes, igualando as etapas da Educação infantil, Anos iniciais e finais, e as diferenciando do Ensino Médio.

Diferente do que ocorre com a BNCC, no texto da RCNEI, interpreta-se que a Educação Infantil é necessária, que precisa ser obrigatória e de acesso a todas crianças, além disso, percebe-se o quanto é importante essa etapa de Educação, para a formação do indivíduo.

Destaca-se que a RCNEI traz trechos do texto da LDB que estabelece de forma incisiva o vínculo entre as crianças de zero a seis anos e a educação, como “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4º, IV), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade (título V, capítulo II, seção II, art. 29). E ainda, no título IV, que trata da organização da Educação Nacional, art. 11, V, considera-se que:

Os Municípios incumbir-se-ão de: [...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Ademais, a BNCC tem como base legal a Lei nº 13.005 de 2014 que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE),

a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

A interpretação a respeito dessa citação leva-nos a perceber um movimento de validação da sua proposta, tentando apontar que o texto está alinhado com a legislação local, regional e nacional. Ademais, não expressa uma preocupação de inclusão da comunidade escolar, pois no texto expressa atenção apenas dos alunos em atingir competências e habilidades do conteúdo. Já na proposta apresentada pelo RCNEI prima pela inclusão inclui de todos, não só os alunos, mas também os professores, os pais e os demais membros da comunidade. Percebe-se que a escola é pensada de forma mais abrangente e leva em conta todos os seus sujeitos envolvidos processo escolar.

De fato, o que a BNCC propõe com essa normativa é um currículo pronto e fechado, que não leva em conta as especificidades e a autonomia de cada escola. Já a RCNEI, faz reflexões para que cada escola construa seu currículo. Parece estar mais preocupada com os profissionais da Educação Infantil e com o desenvolvimento da criança. Mas, no texto da BNCC leva-se a pensar: será que realmente os professores precisam de um documento que dita a eles o que ensinar e como devem ensinar? Que diga como exercer sua profissão? Será que os professores não estão preparados para darem suas aulas? Onde está a autonomia docente deste professor? São muitos questionamentos que urgem e nos fazem identificar que a BNCC parece afrontar o trabalho docente, ao ditar o que os docentes devem fazer. Já RCNEI, parece estar mais atenta aos profissionais da Educação Infantil e com o desenvolvimento da criança.

Ao tratar de currículo, percebe-se a BNCC traz uma aproximação com a perspectiva tradicional de currículo concentra os conhecimentos nas questões técnicas, preparando os indivíduos para o trabalho, mecanicamente fazem parte do sistema de massas geradoras de produtos. (SILVA, 2002). O texto da BNCC, tenta incorporar um modelo de ensino preso em técnicas de aprendizagem mecanizadas, sem significado e reflexões, voltadas para a noção de ensino respaldada por construir saberes de competências, também na Educação Infantil (BRASIL, 2017).

A RCNEI, no entanto, por ser mais flexível, promove a reflexão da instituição escolar sobre o ensino e as aprendizagens da Educação Infantil, como aponta Silva (2002), numa visão crítica de currículo que seja capaz de promover debates reflexivos da educação na sociedade e a função dos indivíduos inseridos nela. Um currículo

transformador leva em conta os anseios da sociedade, na acepção freiriana, a política, a teoria e a prática do que fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora.” (SAUL, 2018, p. 129).

Organização

Por entender que a criança necessita vivenciar as aprendizagens construídas aos aspectos afetivos, emocionais, cognitivos e sociais, o RCNEI organiza as crianças de acordo com as faixas etárias de até 3 anos uma, e de 4 a 6 anos a outra. No entanto, essa organização é por faixa etária e não pela organização institucional que define idade das crianças em creche e pré-escola porque não corresponderia a variação de faixas etárias encontradas nas diferentes regiões do país que não corresponde as determinadas pela LDB (BRASIL, 1996).

A BNCC organiza-se em 3 grupos. A creche corresponde a crianças de 0 a 1 ano e 6 meses (bebes) e de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (crianças bem pequenas), e de 4 a 5 anos e 11 meses (pré-escola). Essa definição ocorre de acordo com a supostas aprendizagens e as características do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2017). Subentende-se que o RCNEI tende a orientar os conteúdos, objetivos e práticas educacionais que atendam todas as crianças independente de como a instituição de ensino organizou essas faixas etárias, já que, como dito anteriormente, na maioria das vezes as faixas etárias estabelecidas pela LDB não correspondem as das diversas regiões do Brasil. Supõe-se também, que as crianças teriam um tempo maior para consolidarem suas aprendizagens, respeitando o tempo de cada aluno. Por outro lado, a BNCC ao limitar as faixas etárias supõe que todos alunos decada grupo aprendam ao mesmo tempo e do mesmo jeito dentro do tempo destinado a cada grupo por faixa etária.

Princípios e Concepções pedagógicas

A segunda categoria aborda os fundamentos que baseiam o ensino e aprendizagem de cada documento oficial, BNCC e RCNEI.

As reflexões iniciaram pelos objetivos traçados em cada currículo, sendo que já foi mencionado que a BNCC é um currículo normatizador que limita o que os alunos devem aprender em razão de seus objetivos de aprendizagem que são “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens” (BRASIL, 2018, p.36). Já o

RCNEI, como referencial tem por objetivo apontar metas de qualidade que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças, de suas identidades, crescendo como cidadãos cujo direito à infância sejam reconhecidos. Além de contribuir nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa de educação, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, das crianças aos conhecimentos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998).

Notadamente percebe-se que as intencionalidades para ambos os documentos são diferentes. Enquanto a BNCC tem uma visão mecânica de construção de aprendizagens por meio de competências e habilidades cujo foco é obter eficiência, o RCNEI busca proporcionar reflexões sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas aos professores e gestores, orientando-os com a finalidade da melhora da qualidade da Educação Infantil.

Assim, a melhora da qualidade da Educação Infantil, não é o foco do governo atual, mas uma política que busca o controle desde criança, moldando conhecimentos específicos e únicos para toda nação brasileira, na busca de gerar benefícios econômicos, com vistas ao mercado de trabalho e que não questione a ordem vigente, em consonância com as grandes empresas que investem no Brasil.

Existem dicotomias entre os documentos oficiais, pois a análise da BNCC mostra que seu fundamento impregnado pelas competências que indicam o que o aluno deve saber e o como saber fazer, por acreditar que ele teria seu desenvolvimento integral (cognitivo e afetivo) com base em uma educação que preza pela igualdade e equidade. O que foi possível aproximar das ideias do autor Perrenoud (1999), quando trata de competências e habilidades, ao observar a articulação dos conhecimentos das competências, sendo que os conhecimentos são indispensáveis para a inteligibilidade e para a construção das hipóteses. Visto que as competências não são espontâneas e nascem de um treinamento intensivo. O que leva-se a entender que um currículo com esses moldes não permite uma abordagem reflexiva sobre o que se aprende e muito menos em como se utiliza desse conhecimento para as práticas sociais, pois limita a uma série de métodos, treinamentos disciplinares que muito pouco agregam a formação integral do sujeito.

Além do mais, não proporciona o desenvolvimento integral da criança, como propõe a RCNEI, percebe-se que a BNCC não possibilita o desenvolvimento das diferentes linguagens, nem tão pouco o desenvolvimento emocional. Para além, atribui aos professores a responsabilidade de, primeiro, garantir que essas

aprendizagens mecânicas sejam aprendidas pelos alunos, segundo, medir o desempenho do trabalho do professor, através de avaliações aplicadas aos alunos, terceiro, de validar a excelência, a performance dos alunos, ou seja, as competências e habilidades tendem a reproduzir os moldes de nossa sociedade, quanto responsabilizar pelo sucesso ou fracasso escolar medido por testes padronizados.

A inclusão de “curricular” à Base Nacional Comum não é mero casuísmo, outrossim explicita a intenção de fazer da BNCC mais do que um documento orientador, como eram os PCN e as DCN. A BNCC, normativa e articulada aos processos de avaliação de larga escala, prescreve o currículo, as formas de aferição do currículo ensinado e aprendido, assim como responsabiliza as escolas e, especialmente, os professores pelo fracasso ou sucesso nos processos avaliativos padronizados. A ênfase na padronização do que é ensinado e aprendido nas escolas e na prescrição do currículo pelo que é avaliado por exames sistêmicos se manifesta quando os elaboradores justificam a organização curricular por competências, pois elas são, também, elementos referenciais (PICOLI, 2020 p. 5).

Em contrapartida, o texto da RCNEI definir as propostas educacionais veiculadas com as concepções de criança, educação, cuidados e aprendizagem proposta em seu currículo, tendo objetivos gerais para a educação infantil tais como: “desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações” (Brasil, 1998, p.63), norteando a definição de objetivos específicos para os diferentes eixos de trabalho (Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática). Desses objetivos específicos decorrem os conteúdos que concretizam as intenções educativas (BRASIL, 1998).

Parece que no RCNEI, a ideia de melhoria da educação infantil está centrada no desenvolvimento integral da criança e percebe o movimento da instituição escolar na promoção desse desenvolvimento, pois compreende que a escola faz parte desse processo. Aqui identifica-se que a qualidade da Educação Infantil possa realmente acontecer. Não só o desenvolvimento integral e crítico dos alunos aqui são percebidos, mas um fazer pedagógico orientado, reflexivo e com um vasto conhecimento sobre a criança está pautado levando em consideração as questões sociais e culturais. Embora a implementação da BNCC apresente ações voltadas para a melhoria da qualidade da EI com base na igualdade e na equidade, como descrito anteriormente, Branco (2018, p.66) afirma que:

Tais processos ignoram questões centrais que afetam a Educação, como: a formação adequada e a capacitação dos educadores; as condições estruturais das escolas e os recursos humanos; salários dignos e condições

adequadas de trabalho; políticas públicas que favoreçam o acesso e a permanência dos alunos nas escolas.

Infere-se que é visível que a preocupação da BNCC está na formação do que o sujeito é capaz de fazer e não em como ele vai aprender a fazer e com o foco nas competências, segundo o documento:

O foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês) [...]. (BRASIL, 2018, p.11).

Dessa forma, observamos no fragmento que avaliações externas são copiladas para o país. Já de antemão, se faz necessário questionar de que maneira um currículo único, como o proposto pela BNCC dará conta de tanta diversidade no Brasil? O que supõe que a diversidade não é levada em conta, pois está preso em resultados padronizados mundialmente. A qualidade da Educação nesse modelo equipara-se com propostas muito distintas da brasileira e, apesar disto, são vistas como eficazes e necessárias pela BNCC. Esse currículo normatizador tenta igualar todos os alunos ao padronizar as ideias e os conhecimentos dos professores e das instituições escolares distanciando-se das questões sociais e afetivas, da expressão corporal e oral tão estimada pela Educação Infantil. Aqui são todos meros fantoches os que ensinam e os que aprendem. Para Picoli (2020, p.10) “normalizar a educação não significa apenas introduzir um conjunto de valores, mas também estabelecer e naturalizar o que se considera relevante e válido, e, conseqüentemente, o que é irrelevante e não válido”. Percebe-se que a imagem traz elementos do campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações no que diz respeito a seus objetivos e aprendizagens para refletir como a BNCC organiza/pensa o currículo conteudista e mecânico. O que fica subtendido é que os conteúdos, como os de Matemática, ditam o que se deve aprender e diminui as diversas possibilidades de se trabalhar com esse conteúdo na Educação Infantil, restringindo-os a aprendizagem de uma maneira mais concreta, mecânica, pragmática. Tal concepção destacada por Silva, (2002, p.24) que se aproxima dessa realidade“ na perspectiva de Bobbit, o padrão utilizado em fábricas para acelerar o processo de fabricação é o mesmo que se é pensado na Educação”. Por setores, fragmentada e pressa em conteúdos a BNCC dita o currículo às escolas brasileiras.

No fragmento, também extraído do texto **(EI03ET07)** - Relacionar números às suas respectivas quantidades [...] poderia ser oportunizado o trabalho desse conhecimento de diferentes maneiras com as crianças, através de brincadeiras, músicas, com objetos, elementos da natureza, bem como, uma infinidade de propostas lúdicas, afetivas que deixam de ser realizadas, pois o que importa é atingir o conhecimento, inibindo a criatividade e a construção de algo novo, reflexivo, crítico e não apenas mecânico.

Então, compreende-se que este currículo não possibilita a existência de afetividade, aproximação entre o professor e aluno, e também, a expressão de ideias, sentimentos, emoções, e expressões corporais durante a realização de uma atividade, contribuindo para que as crianças deixem de ser curiosas e críticas.

Assim, Picoli (2020, p.14) entende que

Não há margem efetiva de construção de uma escola diferente, atenta às especificidades do alunado, da comunidade e que, ao mesmo tempo, não se limite às suas especificidades. Em outras palavras, para uma escola que não negligencie sua realidade e que se permita contagiar pela diferença, pelo que não está na sua realidade. A política nacional não se oferece como norte, mas como norma. O alinhamento implica que o credenciamento de cursos, a concessão de bolsas, a aprovação de livros didáticos (escolhidos pelos professores após pré- seleção do poder público), etc. só ocorrerá pela submissão aos valores estabelecidos pela BNCC.

Com essa afirmação, ensinar na Educação Infantil conceitos matemáticos ou outro pressupõe considerar a criança enquanto sujeito social, emocional, que está interligado a questões socioeconômicas que interferem na sua aprendizagem, assim como considerara região que essas crianças e a comunidade escolar está inserida e a sua cultura. O RCNEI está mais próximo dessa realidade, de enxergar não só o resultado, mas os indivíduos envolvidos na Educação, no fazer pedagógico e na aprendizagem dos alunos.

Em termos dos objetivos gerais que são base para práticas pedagógicas para que as crianças desenvolvam capacidades como de comunicação, expressão, conhecimento de si e do mundo. Visualiza-se que “brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades” (BRASIL, 1998, p. 63), identificados nos objetivos gerais do RCNEI, não limita a vasta possibilidade de práticas pedagógicas para que a criança construa conhecimentos necessários para atingir a capacidade de se comunicar, e possibilita que elas aprendam de maneira significativa, prazerosa, vivenciando essas aprendizagens e proporcionando que a criança seja criança e não meros reprodutores mecanicistas como propõe a BNCC.

Em uma visão geral sobre o currículo que está sendo proposto pela BNCC, é de que ele apesar de estar fundamentado em conceitos de equidade, igualdade e no desenvolvimento integral da criança, os ideais por trás desses fundamentos são de senso comum, superficiais, palavras soltas que não correspondem com o objetivo central que concebe a construção de habilidades mecânicas, repetitivas e vazia, pois não há significação nas aprendizagens. Entretanto, no RCNEI, o currículo aponta nas suas orientações e práticas pedagógicas, que existe conhecimento aprofundado sobre a criança, seu desenvolvimento e traz fundamentos que tornam seus ideais condizentes com suas propostas de desenvolver a criança na sua totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cotejo dos documentos legais BNCC e RCNEI identificamos a dicotomia entre eles, pois no primeiro identifica-se claramente o objetivo do ensino fundamentado no desenvolvimento de competências e habilidades, indicando o que a criança deve saber e como fazer, sem a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem. É possível aproximar tais objetivos com as defendida pelo autor Perrenoud (1999) ao observar a articulação dos conhecimentos das competências, sendo que as competências não são espontâneas e nascem de um treinamento intensivo, limita a uma série de métodos, treinamentos disciplinares que muito pouco agregam a formação integral do sujeito. Diferentemente do que visualiza-se na RCNEI.

Acredita-se portanto, que ao longo dos anos, as alterações presentes nos documentos oficiais do RCNEI à BNCC ocasionaram um retrocesso para a Educação Infantil, pois a BNCC apresenta-se como um documento prescritivo, regulatório que não tem efetiva articulação com aprendizagem, impactando de forma significativa na organização do currículo. Ademais, é necessário aprofundar a discussão do texto da BNCC para que os professores tenham consciência do contexto, da abordagem e do impacto de sua implementação. Quiçá, uma luta coletiva para a ressignificá-la ou a insurgência de práticas educativas à BNCC.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. Editora: Cortez, São Paulo, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 6. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANCO, Emerson Pereira; et al. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**. Vol. 10. Nº. 21. Maio/Ago. 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087> Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, [...] Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 06/03/2022

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Portal da Legislação, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 06/03/2022

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 15/08/2021

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009b, Seção 1, 2009.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNCC e educação Infantil – Quais as possibilidades? In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n.17 jul./dez.2015. disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585/659> Acesso em: 14/11/2021

CARA, Daniel. **BNCC: O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a base curricular?** 2017. Disponível em:

<https://danielcara.blogosfera.uol.com.br/2017/12/20/bncc-o-que-paulo-freire-e-anisio-%20teixeira-diriam-sobre-a-base-curricular/> Acesso em: 16/12/2020.

MINAYO, Maria Cecília. **Análise qualitativa**: teoria, passos e fidedignidade. Em: Revista Ciência & Saúde Coletiva. N.17, N.03, Março / 2012.
<https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/abstract/?lang=ptAcesso> Acesso em: 22/09/2021

OLIVEIRA, D.A. Política educacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, Sul, 1999.

PICOLI, Bruno Antonio. **Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante**: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 5, 2020. Disponível em:
<https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15036> Acesso em: 22/11/2021

SAUL, A. M. Currículo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 129-130.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**; uma introdução às teorias do currículo/Tomaz Tadeu da Silva. - 3. ed. 2.reimp. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

TRICHES, Eliane de Fátima. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança. 2018. 161f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal da Grande Dourados, 2018.



Capítulo 8

**“NÃO FOI FÁCIL, MAS EU ESTOU
AQUI”: PERCURSOS AO ENSINO
SUPERIOR ENTRE JOVENS
UNIVERSITÁRIOS DE ORIGENS
POPULARES NO INTERIOR
CEARENSE**

*Ricardo Cruz Macedo
Tereza Correia Queiroz*

“NÃO FOI FÁCIL, MAS EU ESTOU AQUI”: PERCURSOS AO ENSINO SUPERIOR ENTRE JOVENS UNIVERSITÁRIOS DE ORIGENS POPULARES NO INTERIOR CEARENSE¹⁸

Ricardo Cruz Macedo

Professor, Doutor em Sociologia, ricardocruzmacedo@gmail.com

Tereza Correia Queiroz

Professora Aposentada, Doutora em Sociologia, queiroz.tereza@gmail.com

Resumo

Os percursos a universidade revelam diferentes estratégias de inserção e permanência nos cursos superiores entre os jovens de origens populares e suas famílias. Neste artigo buscamos analisar os percursos, significados e a participação da família na inserção e manutenção da condição estudantil na universidade entre jovens de origens populares estudantes da Universidade Federal do Cariri (UFCA), campus Juazeiro do Norte-CE. O estudo é parte da tese de doutorado em Sociologia pelo PPGS/UFPB. Os dados apresentados são de caráter qualitativo, e foram coletados através de entrevistas semiestruturadas e observações de campo realizadas durante o ano de 2019. Algumas considerações são possíveis a partir das análises produzidas: Classe social e gênero condicionam diferentes estratégias para os deslocamentos até a universidade e favorecem rupturas com “destinos sociais” encerrados em perspectivas de futuro de gerações anteriores da família; O acesso às políticas de assistência estudantil possibilita um sentimento de autonomia relativa na gerência da própria vida e no assumir a própria subsistência; Enfatiza-se a ampliação dos horizontes de possibilidades além dos almejados pela família de origem; A família exerce uma significativa influência durante todo o período de formação, mediante o suporte financeiro, moral e afetivo aos jovens, o que possibilita a realização do ensino superior.

Palavras chaves: Jovens universitários. Origens populares. Ensino superior.

Abstract

The paths to university reveal different strategies of insertion and permanence in higher courses among young people from popular origins and their families. In this article we seek to analyze the paths, meanings and participation of the family in the insertion and maintenance of the student condition at the university among young people of popular origins, students at the Federal University of Cariri (UFCA), Juazeiro do Norte-CE campus. The study is part of the doctoral thesis in Sociology by PPGS/UFPB. The data presented are of a qualitative nature, and were collected through semi-structured interviews and field observations carried out during the year

¹⁸ Esse estudo realizado com bolsa de doutorado financiada pelo CNPq.

2019. Some considerations are possible from the analyzes produced: Social class and gender condition different strategies for traveling to university and favoring ruptures with “social destinations” closed in the future perspectives of previous generations of the family; Access to student assistance policies enables a feeling of relative autonomy in managing one's own life and in assuming one's own subsistence; It emphasizes the expansion of horizons of possibilities beyond those desired by the family of origin; The family exerts a significant influence throughout the training period, through financial, moral and affective support to young people, which makes it possible to carry out higher education.

Keywords: Young university students. Popular origins. University education.

Introdução

As caminhadas a universidade entre jovens de origens populares, sobretudo a partir dos anos 2000, revelam distintos percursos que se conectam as relações dos grupos familiares com a escolarização dos filhos e como se descortinam diferentes estratégias de inserção e manutenção nos cursos superiores. São experiências não apenas da ordem pessoal, singularizadas, que remeteriam às expressões de uma individualidade, mas se tornam possíveis a partir de determinadas dinâmicas socioculturais, políticas e econômicas que compõem as particularidades sociais de um tempo e sociedade. Considerando essas perspectivas, buscamos analisar sociologicamente os percursos para a universidade entre jovens de origens populares, estudantes da Universidade Federal do Cariri (UFCA), instituição de ensino superior localizada em Juazeiro do Norte, na região do Cariri cearense. Priorizamos neste estudo a análise das relações entre os jovens e as suas famílias, as estratégias desenvolvidas pelo grupo para alcançar a educação superior, bem como os significados que atribuem ao acesso à universidade em um contexto de baixa ou escassa tradição desses indivíduos no âmbito da vida universitária.

Objetivamos compreender como se constroem as caminhadas dos jovens de origens populares para a universidade, como ocorre a participação da família nesse percurso, quais os significados do acesso ao ensino superior e quais estratégias são organizadas pelos jovens para a realização desse referido nível de escolarização. Também buscamos analisar como as políticas públicas de assistência estudantil são instrumentos que implicam na ampliação das possibilidades de permanência e manutenção do cotidiano estudantil dos estudantes de origens populares na universidade.

O estudo é parte da tese de doutorado em Sociologia pelo PPGS/UFPB, defendida em abril de 2021. Os dados apresentados aqui são de caráter qualitativo, organizados através de entrevistas semiestruturadas e observações de campo. A abordagem teórica empregada se insere no âmbito dos estudos da sociologia à escala individual, inspirando-se nas contribuições de François Dubet (1994) e Bernard Lahire (1997 e 2005). Entre os dezoito entrevistados na tese, selecionamos dois casos específicos a fim de apreender e compreender como as subjetividades e individualidades das experiências na condição de juventude universitária estão associadas as características objetivas do tempo, do espaço e da sociedade em que se localizam os jovens e os grupos aos quais pertencem. Para além das especificidades, observamos como os elementos biográficos e estruturais nos permitiram identificar características comuns associadas a experiências de classe social, e algumas singulares a cada indivíduo, na condição universitária. Desse modo, os relatos foram selecionados não apenas por suas possíveis similaridades, mas também por suas relativas dessemelhanças e particularidades biográficas sobre a vivência da experiência universitária.

Diferentes aspectos nas entrevistas são considerados: as estratégias de deslocamento para acessar as universidades, as dinâmicas do contexto acadêmico e a inserção dos jovens neles, a construção de dimensões morais familiares no acesso à educação superior, e a orientação e projeção do tempo futuro dos jovens universitários e suas famílias a partir da entrada na universidade e realização do curso de terceiro grau.

Paula: Sair de casa como forma de conhecer o mundo

As entrevistas com Paula ocorreram nos dias 13 e 18 de junho de 2019 em virtude de solicitações da própria entrevistada. Universitária do curso de Jornalismo, a estudante se identifica como parda e tem 21 anos de idade. Nascida em São Paulo, mudou-se aos três meses com a família para o município cearense de Mauriti, localizado na região do Cariri, distante 83 km de Juazeiro do Norte. Segundo a jovem, seu pai saiu para São Paulo quando tinha 18 anos em busca de trabalho. “Meus avós paternos tinham poucas condições, e por isso os seus filhos precisavam procurar um meio de viver. Como eles não estudaram, não tiveram essa oportunidade, o meu pai, como é o mais velho dos homens, teve que ir embora”. O pai atua em um pequeno

mercadinho de propriedade do avô materno e também retira leite de vacas no sítio do mesmo. Quanto a mãe, “desde a minha infância sempre vi ela dá o jeito dela, já foi sacoleira vendendo coisas de casa e hoje ela tem uma lojinha pequena que vende O Boticário e objetos religiosos. Então, ela é dona de casa, mas também procura ter uma renda extra pra ajudar em casa”.

O pequeno comércio, ligado a casa dos avós, apareceu como um lugar de muitas memórias para Paula, pois ela podia conviver nele com seus avós e o pai antes de ter ingressado na universidade. “A todo momento eu estava no Mercantil e só voltava pra casa à noite, então o tempo todo eu via meu pai, eu via meu avô trabalhando. Sempre tive uma relação bem próxima, com minha família e principalmente com meus avós maternos que eu convivi desde que vim morar aqui [No Ceará]”.

O seu pai não concluiu o ensino fundamental, mas, a mãe terminou o ensino médio no mesmo momento em que a filha cursava esse nível de ensino. “Ela não terminou a EJA porque ela casou com 14 anos, com 15 [anos] me teve e com 16 [anos] teve minha irmã. Nesse período ela tentou estudar, mas, adoeceu com um problema na tireoide e teve que parar de estudar. Mas tinha terminado a 8ª série. Quando eu fui pro ensino médio ela começou pelo EJA, e terminou o ensino médio quase igual comigo”.

Irmã mais velha de três filhas, Paula busca encorajar as demais a entrar na universidade. “Minha irmã do meio vai fazer 20 [anos], concluiu o ensino médio, já fez uns três vestibulares, mas não se interessa. Não passou ainda na faculdade, eu brigo com ela direto. A mais nova está no ensino fundamental II, tem 12 anos”.

Residente na zona rural, a jovem destacou a sua trajetória escolar da seguinte maneira:

Eu estudei a 1ª e 2ª série numa creche no São Miguel [Distrito]. Quando fiz o primeiro ano [1ª série do ensino fundamental] fui pra uma escola particular, no Mauriti, só que por falta de condições eu voltei pro São Miguel. Depois disso, eu fiquei até o 9º ano lá, todo o meu fundamental II, e terminei no São Miguel mesmo. Aí fui pro Mauriti, consegui passar numa escola técnica, terminei meu ensino médio e o técnico profissionalizante lá nessa escola pública.

Sobre a experiência na escola da rede privada, apontou:

Eu nem considero que estudei em escola particular porque quando eu mudei foi um baque, porque nunca tinha saído do meu Distrito pra estudar em outro lugar. Eu sempre tive reforço escolar, porque minha mãe sempre investiu, na

época era uns 20 ou 25 reais, então não tinha um ensino bom, mas tinha um reforço escolar pra tentar compensar isso. Quando eu mudei, senti um baque muito grande, porque as crianças da 2ª série já sabiam dividir, multiplicar e eu não sabia direito e cheguei numa escola particular que pesava nessas matérias. Em matemática, português. E na época eu tinha muita dificuldade. Isso me fez ficar em recuperação nessas matérias, mas aí na 3ª série voltei para a pública. Todo mundo dizia: 'Lá vem a menina que estudou na escola particular'. E eu, toda inocente, me achando. Mal sabiam eles do perrengue que eu tinha passado por lá.

Para Paula a família teve um significativo papel em seu processo de escolarização, pois a motivava à resultados positivos para que houvessem aprovações. Contudo, destacou que à mãe coube ainda mais destaque uma vez que as práticas morais de aprovação e fiscalização foram desenvolvidas pela mesma. Quando indaga pelo papel do pai na construção de sua trajetória escolar, e na aquisição de valores positivas em relação a educação para a escola, a jovem afirmou:

"Ele era calado, nunca foi de ir na escola pra festa dos pais. Ele nunca foi na escola pra saber como eu tava. A única vez na minha vida de estudante que ele foi pra uma festa dos pais foi no último ano do ensino fundamental. Fora isso, ele nunca ia, eu sempre tive a ideia de que ele tivesse me rejeitando, mas isso era muito dele, do que ele tinha vivido, nunca teve os pais presentes, se importando com ele".

A partir desses aspectos, ao ser questionada sobre como seus pais compreenderam a educação dos filhos, a entrevistada respondeu:

Eles sempre incentivaram, mais minha mãe, porque dizia que tinha que terminar pelo menos o ensino médio. Mainha sempre foi de conversar. Porque a realidade sempre foi estudar, terminar o ensino médio ou então casava nesse período, essa era a realidade de Mauriti, principalmente das mulheres que vivem naquelas caixinhas, de que pode isso e não pode aquilo. De que homem pode isso, pode aquilo. E sempre me foi dito que você não pode isso porque você é mulher. Você não vai sair daqui porque você é mulher. Mas minha mãe sempre colocou na minha cabeça pra não casar e pra estudar, e conseguir fazer isso e passar numa faculdade.

A saída de casa para cursar o ensino superior veio acompanhada de algumas estratégias de organização financeira. Passar a residir em Juazeiro do Norte implicaria em custos novos. Assim, quando indagada sobre como os pais influenciam a jovem a permanecer na universidade, obtivemos a seguinte resposta:

De início eles se apertaram. Em termos financeiros eles se apertaram bastante pra conseguirem me mandar dinheiro pra eu pagar as contas e em termos de incentivo, de pensarem positivo, me colocarem pra cima. Primeiro eu sempre quis fazer faculdade porque queria mostrar que ia ser diferente, tipo, que eu não ia fazer o que minha mãe fez. De casar aos 14 anos. Ela sempre me dizendo: 'Você não faça o que eu fiz'. Então minha mãe sempre

me disse isso, me influenciando. E principalmente, eu quero levar orgulho a eles, fazendo o que eu gosto. Então, eles me apoiam bastante e quero orgulhar eles, dar a eles o orgulho de que pelo menos a filha mais velha tá estudando [Emoção].

A compreensão familiar sobre o que Paula fará quando concluir o curso superior demonstra o quanto a vivência da universidade, nesse caso através do curso de jornalismo, diz respeito a uma realidade socialmente distante para àquele grupo. Assim, a jovem afirmou que uma representação comum sobre sua futura profissão era ser vista na televisão. “Quando passei no jornalismo, minha avó ainda era viva e dizia: ‘Não sei o que tu vai fazer nesse curso, em qual televisão vai trabalhar’. E eu sem entender também o que era o jornalismo, precisava vivenciar pra entender e primeiro tive esse impacto de pensar que ia trabalhar só na TV, e eles entendiam isso também. ‘Quando for tu no Jornal Nacional, hein?’ Mainha principalmente”.

A realização do curso em Jornalismo não foi uma decisão linear, como se tivesse sido a primeira a ser planejada por Paula. Contudo, importava ingressar na universidade. “Eu pensava no ensino médio em Direito, Administração, Psicologia e História, que era o que eu queria pra mim. Fiz o ENEM, coloquei psicologia e não passei. Coloquei minha segunda opção no ENEM de Jornalismo e deu certo, aí também não olhei mais as outras chamadas”. Quando indagada sobre porque ter se inscrito no curso de Jornalismo, a jovem respondeu:

Eu só pensava antes que ia fazer História ou Letras na URCA, ser professora do ensino fundamental, casar e tal. Essa era a cabeça das meninas na cidade pequena. Procurar um curso cômodo e fazer uma coisa dentro dessa realidade. Aí fui tentando, tentei, tentei... Teve o ENEM, fiz o vestibular da UECE [Universidade Estadual do Ceará] também, não tinha passado em nada, e quando eu terminei com meu namorado minha mãe tinha dito que eu não ia mais sair de casa. Que eu ia ficar ali mesmo. E eu tava desesperada com medo e querendo passar e sair daquela realidade, em qualquer curso que eu passasse eu ia fazer, mas, tava desmotivada porque já tinha feito três vestibulares e não tinha passado. Eu tinha 17 anos. E em janeiro saiu o resultado do ENEM. Quando eu vi, o que me salvou foi a nota da redação, aí eu queria Direito e fiquei naquela expectativa de inscrição, aí tava querendo me inscrever em Direito e acabei escolhendo a primeira opção Direito na Paraíba e Jornalismo [segunda opção] na UFCA, porque fui escolhendo cursos compatíveis com minha nota. Mas pra mim, quanto mais longe, mais certo [Risos]. Cheguei na conclusão que seria Direito ou Jornalismo. Então eu fiquei muito afobada por não ter passado em outros antes. E disse: “Vou agarrar essa oportunidade”. Eu também queria muito sair de casa. Eu dizia: “Eu vou sair daqui. Vou conhecer o mundo”. De início quando disse que escolhi o jornalismo foi um preconceito... disseram que não ia ter emprego. Aí fiquei monitorando o SISU, fiquei em uma colocação cinquenta e pouco no Direito e no Jornalismo tinha passado em terceiro lugar. Fiquei doida, querendo isso, organizei toda a documentação, nunca tinha passado por isso

com a universidade, não sabia que precisava de tanta papelada pra gente provar que é pobre, porque a universidade é assim, ela quer que você prove todo semestre que você é pobre, e eu nunca tinha entrado em contato com a universidade. Juntei a documentação, fiquei naquela preocupação. Não monitorei mais o Direito, me concentrei no Jornalismo. Fui deixar a documentação com painho, era um dia igual hoje, chuvoso e pra entregar documentação foi só Jesus na causa, mas consegui. Porque meu pai não tinha carteira assinada e não tinha como comprovar a renda que ele tinha. Depois que comecei o curso, passei três meses indo e voltando [Mauriti-Juazeiro do Norte]. Chegava em casa meia noite. A sorte é que tinha meu avô paterno que morava na cidade. Mas até o quarto semestre eu não tinha certeza se era o que eu queria, porque tinha muito preconceito e eu acabava acreditando. E hoje eu sou mais segura do que eu falo, de como eu falo. E eu não deixaria de fazer o Jornalismo. Foi ele quem me trouxe mudanças e me fez deixar de ser a pessoa que eu era e a pessoa que eu sou.

Ter saído de casa para morar em Crato dependeu das relações de confiança estabelecidas com a mãe. Isso porque, mesmo compartilhando a residência estudantil com outras jovens mulheres oriundas da mesma cidade de onde Paula veio, a sua mãe precisava conhecê-las. “Eu só conhecia uma delas. Por mais que fossem de Mauriti, eu não conhecia. Mas mãe não ia me deixar vir se fosse pra eu morar com alguém que fosse lá de Santana [cidade da região do Cariri cearense], porque ela tinha que conhecer. Eu só vim porque ela conhecia uma das pessoas”. Observar essas redes de relações nos ajuda a compreender que a saída de casa, especialmente para as mulheres, pode vir a depender de relações de confiança estabelecidas com pessoas conhecidas e aprovadas pelos familiares.

Beneficiária do auxílio moradia e bolsista de educação patrimonial, segundo a estudante os auxílios são instrumentos importantes para a sua vivência acadêmica.

Permite me sustentar. Eu comecei a ganhar o auxílio quando eu tinha vindo morar aqui [Em Crato] e me sustentava com 200 ou 300 reais por mês que painho mandava, mais 100 reais que minha avó mandava. Eu não tinha regalias. Tipo, as vezes quando as meninas queriam comer uma pizza as meninas pagavam e depois eu pagava a elas. Quando ganhei o auxílio, minha avó tinha acabado de falecer, mas meu avô disse que ia continuar mandando os 100 reais que minha avó me dava [Emoção]. Quando entreguei a documentação, eles [Pró Reitoria de Assuntos Estudantes - PRAE] foram lá em São Miguel visitar minha casa, uma casa bem simples. Quando eles chegaram minha mãe tava no hospital com minha avó, e meu pai quem ficou com eles sendo que ele não é de falar muito, fiquei muito preocupada aqui no Juazeiro. Porque meu pai é muito quieto. Ele fala com quem ele conhece. Aí fizeram a entrevista, viram a bagunça que tava, e eu disse a pai que era assim mesmo. Não tinha quem fizesse. Eu tava para ir visitar minha mãe e dizer: ‘Vou mais não. Vou embora morar com minha tia em São Paulo. Vou fazer alguma coisa da minha vida’. Porque estava apertado pra eles e pra mim. Estava bem difícil. Tinha mês que só dava para pagar as contas e nada mais. Mas quando eu vi o resultado, fui aprovada [no auxílio] e foi um estímulo, me motivou a voltar, e quando foi em janeiro que eu voltei já tinha o dinheiro,

sabe? Painho ficou me ajudando só no aluguel ainda. Em 2018, eu consegui a bolsa e minha situação melhorou mais ainda. Tipo, hoje eu saio de casa, vou pra onde eu quero, faço o que eu quero. Já viajei pro Maranhão, já viajei pra Fortaleza, e mesmo com meu avô me ajudando ainda, a bolsa e o auxílio conseguiu me ajudar demais enquanto estudante. Hoje eu tenho condições de me manter aqui, tipo, pagar aluguel, água, luz, alimentação. Passo muito tempo sem pedir dinheiro a painho. Eu não peço dinheiro a eles. Então foi essencial, me ajuda bastante, só de todo mês ter meu dinheiro, ter a minha vida financeira e não precisar estar mainha dizendo que vai manda tanto, é maravilhoso, eu me senti tipo, a adulta em conseguir arcar com essas despesas.

Observe-se que, inicialmente, a estudante contou com o apoio da rede familiar para garantir seu deslocamento para realização do curso superior. Ao mesmo tempo, ser beneficiária das políticas de assistência estudantil e sentir-se independente financeiramente não implicou, para Paula, em rompimento com os vínculos econômicos e afetivos que mantinha com seu grupo familiar, situação semelhante que observamos em outros jovens pesquisados. A partir dessa perspectiva, mesmo que a saída de casa e o estabelecimento de residência em outras cidades implique na vivência e seja significativo para a construção da independência entre os jovens universitários, há manutenção de laços e redes de relações com o grupo familiar em diversos sentidos como financeiro, moral, afetivo.

Tendo saído da cidade onde reside sua família para “ganhar o mundo”, Paula destaca que retornar a ela é um dos seus planos para o futuro.

Eu não gosto dessa ideia de se desfazer do local de origem. Eu quero o mundo, conhecer vários lugares, mas eu quero voltar pra morrer lá um dia. Ter minha casa, minhas plantas, se lembrar do que minha avó representou pra mim. Eu quero ser essa pessoa que ganhou o mundo, mas que voltou pra lá no final da vida. Agora não, só depois [Risos].

Quando indagada sobre como se imagina depois que concluir o curso em Jornalismo, a estudante declara que não pretende voltar para a realidade de sua família. “Porque se eu voltar pra casa vai ser pior. Eu teria que ir fazer as atividades de casa e isso eu não quero. Porque se eu sou jornalista, eu tenho que ter algo pra mostrar”. No seu tempo futuro, além de planejar fazer um intercâmbio, Paula pretende que a graduação favoreça seu ingresso no mercado de trabalho em Jornalismo.

Fabício: O curso superior e os status da profissão

De pai e mãe agricultores residentes na zona rural do município de Crato, Fabício, de 21 anos, se identificou como pardo. O jovem é o mais velho de três filhos

universitários da rede pública e seus pais cursaram, ambos, até a quarta série do ensino fundamental. A sua irmã é estudante do curso técnico em redes de computadores, e o irmão realiza engenharia de materiais. Estudante de Engenharia Civil, o entrevistado estava matriculado no 9º semestre quando realizamos a sua entrevista, em 26 de junho de 2019.

Fabrício deixou a casa dos pais aos 12 anos de idade para realizar o ensino médio na escola técnico profissionalizante na sede do município de Crato. Esse foi o momento de distanciar-se com o primeiro espaço de relações, a vida na zona rural, a qual denotava na perspectiva do jovem uma pequenez. “Eu não me via mais naquele lugar [sítio], aquele lugar pra mim não era meu nível. No tempo que eu saí de lá só tinha eu e mais três de lá que estudava no Crato. Aí eu saí, fui morar com meu tio e passei três anos morando na cidade”. Esse trecho demonstra como as redes familiares colaboram na construção dos projetos.

Quando indagado sobre como poderia descrever como fora a vida financeira do seu grupo familiar, o estudante afirmou:

Até quando meu mundo era só aquilo, só ali no núcleo familiar, naquele sítio, parecia tudo bem, tinha a ideia de que tinha arroz, feijão e carne para comer e parecia tudo bem. A partir do momento em que eu saí, foi começando a aparecer dificuldades financeiras, porque você manter um filho fora não é fácil. E aí, dos três filhos, dois nasceram com problemas [de saúde], que sou eu e minha irmã, aí ficou mais apertado ainda.

A trajetória escolar do jovem ocorreu em escolas públicas. “Inicialmente lá no sítio vizinho ao distrito, ao lado da minha casa tinha uma escola municipal que eu fiz até a quinta série do fundamental I. Aí depois eu fui para o distrito onde fiz o fundamental II e lá fiz a seleção para a escola profissionalizante”. Durante esse percurso escolar desenvolveu a pretensão de cursar engenharia civil, direito ou medicina a fim de que pudesse realizar um dos três.

Eu passei em direito e em engenharia civil, cursei seis meses aqui [UFCA]. Quando eu cheguei aqui eu consegui bolsa de pesquisa e depois entrei no PROUNI na Estácio, com tudo pago [Medicina]. Só que como já tava aqui, não tinha como eu sair de uma pública, que tinha como eu receber pra tá estudando, para uma particular, que mesmo com a bolsa 100% eu ia ter muitos gastos. Para meus pais eles não sabem a diferença das faculdades, tudo é faculdade. Pra eles fazer direito, engenharia e medicina era a mesma coisa. Recomendava só que se pudesse trabalhar também seria o melhor.

Para os pais de Fabrício, que segundo o jovem, não distinguiam os cursos universitários que o filho pretendia ingressar, entrar na universidade poderia ser uma

aquisição importante sempre que fosse um meio para conseguir acesso e estabilidade no mercado de trabalho. Para o estudante, o trabalho está ora associado a um cargo público, através da efetivação em um concurso, ora a oportunidade de atuar em uma construtora que o permita crescer profissionalmente e conhecer diferentes lugares. As decisões tomadas pelo estudante demonstram como as dificuldades materiais condicionam em parte as escolhas dos cursos a realizar.

Quando indagado sobre o que seus pais entendem pelo curso de Engenharia Civil, o entrevistado afirma que “eles não compreendem. Entendem que é um curso difícil e que vou quebrar muito a cabeça, o maior medo deles é que eu erre os cálculos. Aí eles dizem: ‘Meu filho, você não deve errar?’. O que eles sabem é que é algo difícil e que vai ter retorno financeiro [risos]”. Em termos da influência daqueles na sua permanência no ensino superior, o jovem relata:

Eu diria mais afetiva, de ambos, porque quando me distanciei aí tava mudando. Teve um período [já na graduação] que eu me senti tão sozinho, por ser o primeiro da família e tal, que eu desenvolvi ansiedade e início de depressão, e pra mim esse foi um período difícil. Graças à PRAE [Pró Reitoria de Assuntos Estudantis] eu consegui passar por isso, e foi aí que eles [os pais] e eu percebemos que eu precisava da presença de um pai e de uma mãe, mesmo que distante. Nessa época eles se aproximaram mais de nós três. Foi mais afetivo do que econômico, eles não podem pagar um aluguel para eu e meus irmãos morar. Eu tinha uma meta que era acabar o ensino médio com 16 anos. Na cabeça do meu pai, o filho homem com 18 anos tem que sair de casa e ir trabalhar. E aí eu tinha na minha cabeça que eu tinha que fazer faculdade e trabalhar ao mesmo tempo. Foi aí que eu me vi perdido. Um jovem de 16 anos ia fazer o que? Quando entrei na UFCA eu fui pesquisar uma universidade que teria auxílio estudantil, foi quando eu me deparei com medicina e a engenharia aqui. Aí vi que poderia ter os auxílios. Aí quando eu entrei aqui consegui uma bolsa e depois de um ano eu consegui o auxílio moradia, que eu morei um ano com minha tia. Aí hoje, com a bolsa e o auxílio, eu consigo pagar a minha moradia e pros meus irmãos.

Aos dezesseis anos, quando havia concluído o ensino médio, o ingresso na universidade estimulado pela escola técnico profissionalizante passou a representar uma possibilidade de não ingressar no mercado de trabalho aos 18, conforme pretendia o pai. Ao mesmo tempo, o término do ensino médio aos 16 anos parece ter sido vivenciado como momento de perplexidade e incerteza. de não vivenciar o mercado de trabalho aos dezoito anos, como pretendia seu pai. No momento da escolha do curso universitário a possibilidade de contar com bolsa para subsidiar os custos de manutenção pesou mais que outras motivações. Na escola secundária um grupo de amigos e uma professora tiveram significativas influências para que o jovem viesse a vivenciar a universidade. “Minha ideia era quando sair do ensino médio fazer

biologia, porque eu achava que não tinha capacidade de passar em outro curso. Aí no segundo ano eu passei e ia cursar, mas teve uma professora que não deixou eu ir, porque ela disse que eu não ia ter “diferencial”. E meus amigos que também teve uma competição de ver quem conseguiria passar em mais vestibular. Além de avaliar a possibilidade de obter bolsas de estudos onde fosse estudar, o jovem também nos apontou outro motivo pelo qual decidiu realizar o curso de engenharia civil, afirmando: “Aí não teve ninguém pra dizer mesmo sobre a escolha, eu escolhi o curso [Engenharia civil] mais por status [risos]”.

Ao ser questionado sobre o que significa o sentido de status do curso em Engenharia Civil, Fabrício afirmou:

Foi o que me disseram quando saí do ensino médio. E aí, na minha turma [de graduação] inteira só cinco vem de escola pública, escola profissionalizante. Iniciamos em 50 pessoas, até tinha mais pessoas de escola pública, mas hoje, graças ao auxílio moradia, ou porque moram aqui no Juazeiro, os cinco permaneceram no curso e estão até hoje. E aí o meu grupo hoje são apenas esses cinco, incluindo a mim, que veio de escola profissionalizante. O resto é tudo de escola particular.

O destaque para a sua rede de amizades durante o curso superior demonstra como os indivíduos podem se relacionar a partir de elementos comuns em suas experiências sociais. Isso porque, como assinalou, os cinco amigos também são beneficiários de assistência estudantil e oriundos da rede pública de ensino, elementos que colaboram para que Fabrício se identifique nas práticas dos demais jovens que nomeia como seu grupo.

Além da influência da escola e do meio familiar, o entrevistado observou a trajetória de uma prima sua que havia deixado a família para trabalhar como doméstica e realizar o curso de pedagogia na Universidade Regional do Cariri (URCA) na cidade de Crato.

Do meu núcleo familiar eu fui o primeiro em si. Mas eu tenho duas primas mulheres [universitárias]. Aí a primeira prima que saiu foi um choque grande porque ela ia sair e tal. Ela veio fazer pedagogia na URCA. E aí ela trabalhava numa casa de família e ela se sustentava e fazia pedagogia. E aí ela levou nome de tudo no mundo. Porque ela tinha saído de um sítio pra trabalhar na casa dos outros. Eles imaginavam que era prostituição. Eu sei que ela enfrentou tudo, fez pedagogia e com isso a irmã dela foi. Tiveram duas formadas, uma em pedagogia e uma em história. Aí me espelhei nessa minha prima. E eu pensava que quanto eu chegasse mais longe era melhor pra mim.

Segundo o estudante, a entrada dos três filhos na universidade trouxe mudanças afetivas na dinâmica familiar entre pais e filhos. “Mudou meu núcleo familiar

inteiro. Porque antes tinha filhos pra trabalhar, hoje não. Hoje meus pais tem filhos pra amá-los e haver essa troca”. Ao ser questionado sobre o que significava para si o acesso à universidade, respondeu:

“Pra mim eu acho que vai ter uma mudança econômica grande. Meus pais não tinham nada, porque a pessoa que é um agricultor a pessoa não tem nada. E pra aquelas pessoas que não tinha nada hoje eles têm um filho que é graduado, entendeu? Vai ter um engenheiro. Por mais que eles não enxerguem o quão grande isso venha a ser, do que eu saí até onde eu cheguei, pra eles há o reconhecimento de que isso é uma coisa muito grande.

Em Crato, Fabrício divide casa com seus dois irmãos. Diariamente se desloca até a UFCA campus Juazeiro do Norte em ônibus de lotação particular, contratado por estudantes daquele município até esse. Para o jovem o custo mensal de 140 reais é fixo. Bolsista, beneficiário do auxílio moradia e com isenção do restaurante universitário, a respeito das políticas de assistência estudantil o entrevistado afirma:

As pessoas que eu conheço que tem auxílio moradia só estão aqui por causa do auxílio moradia. Um pessoal do curso de engenharia de materiais e engenharia civil. Se não fosse os auxílios, a gente não conseguiria se manter aqui. Porque, ou tem que trabalhar, trabalha e estuda, o que é impossível porque o curso é integral, ou então o cara vai embora. Não tem outra opção. Aí, graças ao auxílio moradia a gente permanece aqui.

Destinado ao pagamento de despesas como aluguel, água, energia, internet, transporte, entre outras necessidades pessoais, Fabrício destaca que os recursos financeiros advindos das políticas de assistência lhe trazem independência “tanto financeira quanto pessoal para mim e para meus irmãos”. Assim, afirma que não tem se imaginado após o término do curso de graduação. “Tanto que eu não estou me vendo depois que eu me formar, como vai ser? Por que eu, filho de agricultores, não tenho mais ninguém aqui, cinco anos da minha vida aqui na faculdade, aqui eu como, eu recebo meu dinheiro, como vai ser lá fora?”. Ao mesmo tempo, alude para o momento em que busca inserção no mercado de trabalho e da necessidade de capital social como elemento importante para inserir-se nele, pois constata que além do diploma, a depender da área de formação, o estudante necessita de redes de relações que o permitam acesso aos espaços de trabalho. “O mercado está em crise, eu não conheço nenhum outro engenheiro na minha vida e aí esse é meu medo, sabe?”.

A universidade constitui uma experiência importante para Fabrício vir a ser reconhecido naquilo que fará e será no tempo futuro. “Eu quero ser uma pessoa reconhecida pelo que faço como engenheiro. Porque se eu estou estudando isso aqui,

independente do que aconteça, eu vou ser engenheiro. Tipo, você tem que chamar Fabrício porque ele entende de tal assunto”.

Quando indagado sobre como se imagina após o curso de graduação, o jovem respondeu:

[Pausa]. Não sei, eu não tenho planos pra tão longe, eu quero sair, viajar, trabalhar fora. Eu quero ser engenheiro tipo na América, sabe? Ou fazer mestrado, ou só na parte acadêmica. Semana passada eu me deparei olhando se tinha edital aberto pra engenheiro júnior da Odebrecht porque eu quero ir pra empresas grandes, essas empresas daqui do Cariri não é um cenário pra mim. Porque aqui eu não tenho quem me indique. Então, independente do caminho eu quero ser, eu vou ser reconhecido pelo que eu faço.

No seu tempo futuro Fabrício se enxerga trabalhando sendo concursado como sua principal prioridade. No entanto, não a localizou no tempo que virá, se em curto, médio ou longo prazos, significando o tempo posterior a formação universitária numa perspectiva em que o percebe como um só, o futuro. “Eu quero ter retorno. É isso que eu quero. [pausa]. Sabe o que eu quero muito? Eu quero projetar uma casa. Construir lá onde meus pais quiserem e dar pra eles. Mas eu quero uma casa gigante pra eles. Isso é o mais longe que eu consigo imaginar”. Em seguida, o entrevistado relata que não se imagina retornando ao seu local de origem social, onde residem seus pais, e o processo de ter saído do mesmo lugar lhe permitiu construir representações outras de si, a partir das quais ele prefere ser socialmente identificado. “Eu não sei se tu percebeu, mas, nem eu e nem meus irmãos não vamos voltar pra casa nunca mais. Eu odeio aquele lugar [risos]. Parece assim, quando eu chego lá é como se eu voltasse a ser aquele Fabrício que não era nada. Só era Fabrício e não era mais nada! E aí quando eu volto pra cá eu já sou alguém. Eu já sou um estudante. Um universitário, entendeu?”.

Considerações finais

A análise dos casos acima nos serve enquanto lentes para a compreensão do modo como os indivíduos considerados de origens populares vivenciam seus percursos escolares, sobretudo, o ensino superior. Ao identificarmos os jovens universitários e seus grupos, friccionamos suas narrativas às dinâmicas do ensino superior no Brasil, localizando os indivíduos a partir dos arca-bouços cotidianos nos

quais fazem parte. Isso nos permite, também, estar atento às possíveis caricaturas que tendem, recorrentemente, a caracterizar as juventudes, sobretudo de origens populares, e seus grupos sociais.

A partir dos elementos apresentados, ressaltamos algumas considerações produzidas na pesquisa ao observarmos os percursos para a universidade entre os jovens de origens populares: 01- A classe social condicionou diferentes estratégias para os deslocamentos até a universidade; 02- A condição de gênero teve significativo destaque, evidenciando o acesso ao curso superior e as rupturas com os “destinos sociais” encerrados no âmbito doméstico; 03- Há uma aprendizagem de novas formas de sociabilidades vivenciadas em espaços públicos impessoais e nos espaços institucionais a partir da condição de estudante universitário; 04- Constatamos um sentimento de autonomia relativa na gerência da própria vida e no assumir a própria subsistência entre os estudantes beneficiários das políticas de assistência estudantil; 05- Constrói-se uma percepção e valorização de certa estabilidade financeira conferida pelo acesso as bolsas e estágios no interior da universidade em confronto com a vida anterior, marcada pela precariedade material e o futuro, que se anuncia como incerto; 06- Os relatos destacam, frequentemente, a ampliação dos horizontes de possibilidades além dos almejados pela família de origem; e 07 - Ainda que não definam as escolhas dos cursos, como pode ocorrer em outros classes sociais onde essa influência é mais enfática, as famílias exercem uma significativa influência pelo suporte financeiro, moral e afetivo durante todo o período de realização do curso superior entre os jovens de origens populares.

Referências Bibliográficas

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LAHIRE, Bernard. **Patrimônios individuais e disposições**: Para uma sociologia à escala individual. Revista Sociologia, Problemas e Práticas, n. 49, 2005.

_____. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: as Razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.



Capítulo 9

**O SINTE REGIONAL DE
ARARANGUÁ NA MEMÓRIA DE
PROFESSORES: ENTRE
LEMBRANÇAS E LUTAS**

Rodrigo Antonio Mattos

O SINTE REGIONAL DE ARARANGUÁ NA MEMÓRIA DE PROFESSORES: ENTRE LEMBRANÇAS E LUTAS

Rodrigo Antonio Mattos¹⁹

Professor de História na EEB Professora Dolvina Leite de Medeiros, no município de Araranguá/SC. Mestre em Educação pela Unesc. Doutorando em Educação na Unisul. Dirigente do Sinte Regional de Araranguá.

Resumo: Este artigo faz parte da pesquisa da dissertação de Mestrado em Educação, concluída em 2017, sobre o processo de transição da associação de trabalhadores em educação para sindicato após a Constituição de 1988, no Vale do Araranguá, sul de Santa Catarina. O estudo analisou o processo que deu início com a formação da APROVA em 1983 e sua transformação em Sinte Regional de Araranguá, em 1988, a partir das entrevistas com 8 professores. A pesquisa aborda as memórias de professores que contribuíram para a constituição da entidade. Sendo o olhar destes professores, em suas memórias, a visão de uma nova fase para a categoria dos trabalhadores em educação na rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina.

Palavras-chave: Educação. Memória. Sindicalismo.

Abstract: This article is part of the Master's dissertation research in Education, completed in 2017, on the transition process of education workers association for nomination after the 1988 Constitution, in the Araranguá Valley, in the south of Santa Catarina. The study analyzed the process that started the formation of APROVA in 1983 and its transformation into Sinte Regional de Araranguá, in 1988, based on the interviews with 8 teachers. A survey addresses how memories of teachers who contributed to the constitution of the entity. Being the teacher of these, in his memoirs, a vision of a new phase for a category of workers in public education in the public-school system of the State of Santa Catarina.

Keywords: Education. Memory. Syndicalism.

O Sinte Regional Araranguá teve sua constituição a partir da Associação dos Professores do Vale do Araranguá (APROVA), pensada na década de 1970 por alguns professores que tiveram contato com a Associação dos Licenciados de Santa Catarina (ALISC), e tornou-se oficial em 1983. A formação desta entidade está relacionada diretamente a história da educação na rede estadual de ensino na região,

¹⁹ Doutorando em Educação no PPGE- Unisul. Email:rodrigomattos81@gmail.com.

como também dos professores e seus direitos conquistados e das greves e mobilizações.

Foram entrevistados sete professoras e um professor, entre os anos de 2015 e 2016, seus nomes constavam nas atas e documentos da APROVA e do SINTE Regional de Araranguá, como dirigentes. Esses professores eram grevistas, mães, pais, esposas, esposos, professoras e professores que tinham medo, sofriam preconceitos, inseguranças, mas que tinham vontade de lutar e convicção de que existiam dois lados, o do patrão e o do trabalhador. Os professores entrevistados lecionaram durante o processo de transição da ALISC para o SINTE, participando também da APROVA, a maioria deles iniciando seu trabalho na educação na década de 1970, e se aposentando nos anos 2000.

Entre lembranças e lutas: A fundação do Sinte Regional de Araranguá na memória dos professores

A educação catarinense até meados dos anos de 1960 seguiam o modelo tecnicista em um prisma elitista, mesmo quando atendiam alunos das periferias ou da zona rural tentavam moldá-los como os alunos filhos de um grupo mais abastados. Sendo assim, grande parte dos alunos matriculados na escola pública neste período acabava desistindo e abandonando a escola, com o percentual de evasão escolar chegando a 93% entre 1962 e 1969. Não havia uma discussão sobre as dificuldades estruturais ou o método de pedagógico nas unidades de ensino, o autoritarismo do regime vigente era transmitido aos alunos, a falta das disciplinas de Filosofia e História da Educação fortaleciam a falta de uma análise conjuntural sobre a realidade escolar.

Neste cenário profissional para os educadores, que emergiu a primeira organização representativa para a categoria em Santa Catarina. Em 1966, foi criada a Associação dos Licenciados de Santa Catarina (ALISC), que tinha como intuito a organização dos professores licenciados, que não eram vistos pelo Estado como profissionais da Educação, e tinham seus contratos de trabalho diferenciados dos professores normalistas. De acordo com Lemes (2007, p.42) “reuniram-se em 8 de maio de 1966, nas dependências da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), um grupo de professores incumbidos de criar a ALISC (Associação dos Licenciados de Santa Catarina)”, estavam movidos pelas precárias condições de trabalho e pela

falta de uma associação que representasse a categoria. A primeira diretoria teve como presidente Maria Carolina Galloti Kehrig, eleita no ato da fundação da ALISC.

No início dos anos 70, segundo Souza (1996, p.27), em torno de quinhentos professores licenciados entraram na justiça para contestar a contratação dos licenciados no Estado de Santa Catarina, e obtiveram êxito. A ALISC iniciou esse debate em Santa Catarina, mesmo que os professores que participaram desta construção da associação não tivessem uma preocupação inicial com a questão pedagógica da escola, foram estes os primeiros a enfrentar a força e a repressão do sistema educacional reprodutor e buscar uma educação transformadora. A contratação destes professores designados era temporária e recebiam por aula dada, ou seja, por hora de trabalho, sem nenhuma garantia trabalhista. No início dos anos 1980 o Estado normatiza a contratação de licenciados para trabalhar em caráter temporário, nomenclatura atribuída aos professores até então designados, como expõe Souza (1996, p. 27):

Os profissionais que eram licenciados, através da Lei nº 6032 de 17/02/83 que normatiza o regime jurídico dos servidores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs) – novo nome atribuído aos designados – no Magistério Público Estadual, estavam aptos para nele ingressar sem concurso público desde que estivessem em exercício no magistério por cinco anos ininterruptos ou dez intercalados, que ocupassem vaga excedente e que tivessem uma jornada de trabalho de no mínimo 20 horas semanais.

A associação que inicialmente foi criada para representar e lutar pela efetivação dos designados, com o tempo agregou os outros trabalhadores da rede estadual de educação, se consolidando como representação dos professores, principalmente após confrontar o Estado, impetrando ações judiciais coletivas que buscavam garantir direitos trabalhistas aos professores e construindo movimentos de embate político com o governo, como manifestações, fechamentos de escolas e greve.

O início foi dado pela ALISC, e usando-a como exemplo de enfrentamento de classe, algumas associações regionais e associações de outros setores da categoria foram surgindo em todo o Estado, como a APJ - Associação dos Professores de Joinville, no norte do Estado, a APROVA - Associação dos Professores do Vale do Araranguá, no extremo sul de Santa Catarina, APROMAR – Associação dos professores de Maravilha, no Oeste catarinense. Em 1980, durante o governo de Jorge Konder Bornhausen os professores realizaram a primeira greve da categoria em Santa Catarina, cerca de 800 professores paralisaram suas atividades, sob o comando da ALISC, por doze dias.

Em 1983, no governo de Esperidião Amim Helou Filho, o magistério catarinense se mobilizou novamente, em uma greve capitaneada pela ALISC, com as associações regionais dando o suporte de base e, por outro lado, conseguindo que o governador aceitasse e promovesse o Plano Estadual de Educação, um marco na história da educação no Estado de Santa Catarina. Conforme pontua Souza (1996, p. 37) “Em 1983, de maneira mais incisiva, a ALISC põe em evidencia a polarização em torno da questão educacional”. que trouxe consigo alguns fatores positivos, por um lado mostrou a força da organização da categoria. Além do PEE, a greve de 1983, garantiu a representação dos professores na reconstrução do Estatuto do Magistério e do Plano de Carreira dos trabalhadores em educação, que foi aprovado em 1986, na ALESC.

A década de 1980 foi o período em que a ALISC se transformaria no SINTE/SC. Em 1985 a ALISC associa-se à CUT, segundo Souza (1996, p. 43) o “processo foi muito tumultuado”, sem ter um pleito amplo, sem a participação e fóruns com a base para entender o significado daquele ato, “não envolvendo, de maneira contundente, os demais segmentos da categoria”, que foi histórico e teve grande importância naquela conjuntura, mas que não construiu uma formação sindical contando com a presença da categoria.

O ano de 1987 marcou para sempre a história dos professores em Santa Catarina, a categoria paralisada nas ruas de Florianópolis exigindo do governador de Pedro Ivo Campos, a permanência do decreto 29.790/86, que instituiu os Conselhos Deliberativos de Escola as eleições diretas para diretores de escolas. Durante 54 dias as escolas estaduais de Santa Catarina estiveram de portas fechadas, sem receber alunos, numa greve que ainda hoje está no imaginário dos professores estaduais do Estado, como conta a professora Terezinha dos Santos da Rosa “Então foi uma greve muito grande, por exemplo, eu lembro de épocas de a gente ir com onze ônibus, de nove ônibus lotados, não sei se onze, mas nove ônibus eu tenho certeza que foram em Assembleia em Florianópolis”.²⁰

Naquele momento, os trabalhadores em educação estavam organizados em várias associações, porém, a ALISC era a associação que desde o final dos anos de 1970 tinha a marca do distanciamento do governo e da luta de classe, chamando os

²⁰ Terezinha Santos da Rosa. Entrevista citada.

professores para a mobilização, organizando os núcleos regionais e promovendo o debate trabalhista.

Na região do Vale do Araranguá, não era diferente. O núcleo regional da ALISC foi organizado por professores que não sucumbiam aos desmandos do governo estadual e idealizavam uma categoria com consciência de classe, assim surgiu a Associação dos Professores do Vale do Araranguá – APROVA, que com a mudança constitucional em 1988, se transformou no SINTE Regional de Araranguá. Essa transição foi regada com debates, análises conjunturais e com muito trabalho, segundo a professora Celi Cecconi²¹ “A gente ficava discutindo aquilo ali e teve toda uma conversa sobre a Lei do Sindicato, como ele seria formado, a primeira chapa, vinha gente de Florianópolis, mais de Criciúma do que Florianópolis”, que relembra que “Ana Aquini, não era partidária. Ela era bem aguerrida, ela queria o bem dos profissionais da educação e não do partido. Araranguá, Criciúma também não era. Aqui no Sul era contra esse partidarismo”.

As memórias dos professores sobre o primeiro contato com a APROVA, a primeira greve, a mobilização mais extensa, a morte de alguns colegas de luta, o enfrentamento com o governo, quando apanharam dos policiais militares, o fechamento de vias públicas, a transformação da ALISC em SINTE, as eleições e os congressos sindicais, entre outros eventos que vivenciaram, estão vivas nas lembranças dos professores. Entretanto, mesmo entre aqueles que estiveram à frente desse movimento de classe, por uma carga-horária cheia ou por falta de investimento em formação sindical por parte dos dirigentes, tem uma carência de conhecimento científico sobre o tema, a professora Bernadete Proença²² relembra “Lá em Florianópolis, quando teve os congressos para resolver isso teve muito choro, muita briga, e em nenhum lugar tu vai encontrar escrito o que aconteceu realmente, em todo esse momento dessa luta, porque eles não aceitavam”.

Todavia, ao rememorar sobre a transição entre ALISC para SINTE, observa-se que alguns professores, mesmo que participando diretamente das mobilizações, tinham dificuldade para compreender a relação entre a APROVA, associação regional, e a ALISC, associação estadual, como rememora a professora Celi²³ “A transição que estou querendo lembrar, mas está vaga, porque que da APROVA para ALISC e da

²¹ Celi Cecconi. Entrevista citada.

²² Maria Bernadete Francisco Proença. Entrevista citada.

²³ Celi Cecconi. Entrevista citada.

ALISC pro SINTE, o nome já mudou lá. O que a gente sentia a necessidade era de ter essas mudanças, era bom que avançou, estava evoluindo, não podia mais ficar numa associação”.

Durante a Constituinte de 1988 os trabalhadores não conquistaram todas suas bandeiras de luta, a pressão das centrais sindicais e dos movimentos populares não surtiram todo o efeito esperado. Porém, dentro do cenário político que o país vivia nas últimas décadas, houveram avanços, pois saiu-se de um período de ditadura, onde as leis existentes haviam sido ultrajadas e o país se transformou numa nação em que os trabalhadores foram perseguidos e mortos por buscar melhores condições de trabalho, para um período de construção da democracia.

Todavia, os trabalhadores conseguiram avançar e algumas de suas bandeiras de luta foram conquistadas, como a ampliação da remuneração das horas extraordinárias de 20% para 50%, jornada semanal de 44 horas, férias de 30 dias com 1/3 de remuneração adicional, ampliação da licença gestação, igualdade de direitos entre trabalhadores em razão do gênero, idade, cor ou estado civil, como também a ampliação do seguro-desemprego e o aviso prévio. A professora Bernadete²⁴ associa essas conquistas ao surgimento do Sinte, “Ele virou em 1988, após a Constituição, foi oficializado no início de 1989, porque não podia ser sindicato, eram associações”.

A mudança na nomenclatura da ALISC acontece após diversos debates entre os associados, logo após a promulgação da Constituição de 1988, onde foi estabelecido no artigo 8º as diretrizes para a organização sindical e no artigo 10º estendendo as mesmas para os trabalhadores públicos.

Enquanto alguns professores encontravam uma dificuldade de compreender, outros tinham clareza do que estava acontecendo, vivenciaram aquela transformação como uma vitória de anos de luta, que vinham acontecendo de forma fracionada, contra o sistema ditatorial vigente nos anos anteriores, contra o descaso que os governadores do Estado de Santa Catarina trataram a educação em tempos predecessores

Porém, com um sindicato tudo seria diferente, a discussão agora era unificada em todo o Estado, do litoral ao oeste, do extremo sul ao norte. Um dos pontos que teve uma discussão ampliada foi o nome dado ao novo sindicato, como aponta a

²⁴ Maria Bernadete Francisco Proença. Entrevista citada.

professora Celi Cecconi²⁵ “a formação do SINTE teve uma discussão bem ampla de tudo, do nome, das chapas que iriam concorrer, a aprovação do sindicato, foi um momento muito importante”, com os professores se reconhecendo como trabalhadores em educação, e unificando todos os profissionais da educação.

Nas palavras de algumas professoras, como a professora Terezinha e a professora Bernadete Proença, é possível observar que a partir do momento que a ALISC se transforma em SINTE, a entidade amplia sua representatividade, não sendo mais uma mera associação. Para Souza (2002, p.128) “no decorrer dos anos 80, no que diz respeito à organização e luta dos trabalhadores no bojo do processo de abertura, a classe trabalhadora fortaleceu sua organização autônoma”, desta forma, no final da década os profissionais da educação de Santa Catarina conquistam sua organização de representação classista.

Esse sentimento muitas vezes passional por parte dos entrevistados, quando recordam da fundação do SINTE, também trazem uma esperança de uma valorização da categoria, e com isso é possível observar nas entrelinhas uma confiança na instituição que se formara. Quando a professora Terezinha relata os acontecimentos que deram origem ao SINTE, a mesma menciona o fato da categoria se unir, sentindo-se fortalecida a buscar uma mudança social com uma maior valorização profissional.

A própria estadual, aí nisso se institui o sindicato, não é mais a APROVA e ALISC, passa a ser sindicato, se regulariza, se autoriza, e aí criou-se uma força muito grande, as pessoas se sentiram fortalecidas, e as pessoas se uniram e naquele momento, aquele salão paroquial da Igreja (Matriz Nossa Senhora Mãe dos Homens) lotava, e tinha muita emoção junto com todo esse movimento porque foi uma época que as pessoas tinham muito um sonho de mudança social, que a diferença maior que eu vejo, dos jovens dessa época com os de hoje.²⁶

No olhar da professora Madeca²⁷ “um sindicato teria uma maior legitimidade, imagina tu ser representada por um sindicato, de um sindicato para uma associação tem diferença, muito mais força, o pessoal se sentiu mais seguro, e tu sabes que eu tive conquistas monetárias de causas lá daquela época”. O direito de associar-se em sindicato foi uma conquista da categoria a partir da Carta Magna de 88, entretanto o êxito foi o resultado de um processo gradativo da categoria.

A professora Bernadete Proença ao evocar suas lembranças, cita que uma parte da categoria não estava familiarizada com a relevância do momento histórico

²⁵ Celi Cecconi. Entrevista citada.

²⁶ Terezinha Santos da Rosa. Entrevista citada.

²⁷ Maria Edenír Espíndula Fernandes. Entrevista citada.

vivenciado, mas alguns dos educadores articulavam esta fundação em todo o Estado, entre eles estava o professor Nilson Matos Pereira, que tornou-se uma liderança estadual nesse processo, muitas vezes não contando com a concordância de alguns colegas, mas adquirindo no decorrer do tempo um respeito tanto regional como dentro da organização do SINTE Estadual. De acordo com Bernadete²⁸ umas das lideranças era o professor “Nilson, muito articulador, tinha Ideli que articulava, a Ana Aquini, mas assim, nós articulávamos aqui e eles articulavam em outras regiões. O Nilson era uma liderança não só no nosso sindicato, mas era uma liderança estadual”.

Desta forma, percebe-se que havia uma correlação de diálogo constante entre a falta de informação e a formação política dos professores, onde existia então a necessidade de levar para as escolas os motivos pelos quais os trabalhadores em educação adquiriram o direito de se sindicalizar. Conseqüentemente, esse direito foi adquirido com o trabalho e a perseverança de todos os professores que anteriormente a promulgação da Constituição de 1988 e da fundação do SINTE, se organizaram enquanto categoria. Enquanto associação essa relação de organização de luta e organização associativa se confundia, mesmo que a ALISC no Estado e a APROVA regionalmente estivessem sempre presente no movimento de embate ao governo.

A professora Celi Cecconi²⁹ relembra que “a maioria não sabia diferenciar a ALISC da APROVA, não tinha muito conhecimento. A APROVA foi meio que deixada de lado depois da formação do SINTE. Eu acho que deveria ser falado da APROVA na época da Ditadura Militar”.

Entretanto, mesmo com um sentimento de êxito aflorado na categoria por conquistar o seu sindicato, muitos professores ainda tinham um olhar de receio sobre o posicionamento político do SINTE. A falta de uma participação ativa nas instâncias de debate do SINTE e o conservadorismo político regional fazia que alguns professores optassem por desqualificar a luta da categoria. Contudo, para aqueles que se aproximavam essa imagem era desconstruída, perdendo o medo dos movimentos de luta.

A gente se fortalecia mais entre nós, a gente fazia esse trabalho de conversar e se reunir, sempre aparecia um ou outro, mas não vinham todos, mas nas suas escolas, no seu cotidiano, ainda tinham alguns que diziam que sindicato era coisa para comunista, que o sindicato era coisa para comer criança, era coisa para baderneiro, então tinha muito preconceito, foi um processo bonito mas doloroso e doido, teve muito choro e muita briga.³⁰

²⁸ Maria Bernadete Francisco Proença. Entrevista citada.

²⁹ Celi Cecconi. Entrevista citada.

³⁰ Maria Bernadete Francisco Proença. Entrevista citada.

Nas memórias desses professores que vivenciaram este período está lúcido e presente a importância de ter a categoria organizada em um sindicato. Com o tempo muitos perceberam que aquela luta foi apenas mais uma das batalhas vencidas, e que nos anos seguintes outros confrontos viriam desfiar a união e o entendimento de classe dos professores da rede estadual do Vale do Araranguá.

Considerações Finais

Ao pesquisar sobre memórias de professores invariavelmente é impossível se chegar a alguma conclusão, ao contrário a cada entrevista surge um novo questionamento, uma outra lacuna que necessita de novas pesquisas. Quando essa pesquisa, a partir das memórias, aborda a constituição de um sindicato de trabalhadores em educação, com certeza o estudo traz para o debate acadêmico inúmeros questionamentos, como a relação entre formação docente e luta de classes.

Os professores ao ceder um pouco das suas vivências através de suas lembranças e dos seus esquecimentos, não rememoram apenas um período histórico de uma instituição relacionada a sua categoria. Nas memórias desses educadores têm uma bagagem gigantesca de horas em sala de aula lecionando aos seus alunos, infintos debates em reuniões pedagógicas, projetos utópicos de escolas democráticas, consideráveis dias de abandono a sua família para assembleias sindicais, greves e congressos, e todos esses momentos contribuíram para transformações sociais imensuráveis para a comunidade que estavam inseridos.

Em suma, os professores presentes nesta pesquisa deixaram sua contribuição no primeiro momento para a categoria profissional que escolheram para sua vida, e agora puderam colaborar rememorando suas trajetórias e mais do que isso, o percurso histórico do próprio SINTE Regional de Araranguá. Nesse sentido, Bosi (1994, p. 474) diz que “a recordação é tão viva, tão presente, que se transforma no desejo de repetir o gesto e ensinar a arte a quem escuta”. O professor que participa da luta é como o artista que vive a arte e depois busca reviver ao ensinar ao outro.

Referências

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LEMES, Lucirlene Pertuzatti de. A organização política – sindical dos profissionais da educação no oeste de Santa Catarina: o Sinte – regional de Maravilha (1988/2006). – 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado e Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba. 2007.

SOUZA, Ana Maria Borges de. **Das escolas às ruas:** Movimento dos trabalhadores da educação. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil:** Anos 90. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.



Capítulo 10

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE
ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA
CONTRA A MULHER: ALGUMAS
REFLEXÕES SOBRE O ESTADO DA
QUESTÃO**

Sandra Maria de Jesus Gonçalves

Janaina Damasceno Picanço

Edcleuma Nunes Magalhães Silva

Sandra Maria Pereira de Abreu Nascimento

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ESTADO DA QUESTÃO

Sandra Maria de Jesus Gonçalves

Assessora Técnica, Pedagoga, sandracuriau@gmail.com

Janaina Damasceno Picanço

Professora, Pedagoga, E-mail: janamcp2012@gmail.com

Edcleuma Nunes Magalhães Silva

Professora, Bacharel em Direito, E-mail: cleuma.adv@gmail.com

Sandra Maria Pereira de Abreu Nascimento

Professora, Bacharel em Direito, E-mail: sandra.smpan@gmail.com

Resumo: Busca-se apreender os principais debates promovidos pelas pesquisas brasileiras acerca das políticas públicas de enfrentamento a violência contra a mulher. Metodologicamente, utilizou-se a pesquisa do tipo estado da questão em duas bases de dados, com os descritores “violência de gênero”, “políticas públicas”, “direitos humanos”. Foram obtidos seis resultados, que foram agrupados em quatro categorias após análise de conteúdo: “Interseccionalidade”, “Intersetorialidade e Saúde da mulher”, “Políticas Públicas” e “Direitos Humanos”. As argumentações revelaram a necessidade de mudanças estruturais na sociedade contemporânea, visando abarcar os indicadores sociais de gênero, raça e classe social, fomentando um debate sobre temáticas invisibilizadas, possibilitando ampliar o olhar lançado à unidade vivida na diversidade.

Palavras-chave: Violência contra a Mulher. Gênero. Políticas Públicas. Direitos Humanos.

Abstract: Seeks to apprehend the principal debates promoted by Brazilian research about public policies to combat violence against women. Methodologically, was used the state-of-question type research in two databases, with the descriptors “gender violence”, “public policy”, “human rights”. Six results were obtained, which were grouped into four categories after content analysis: “Intersectionality”, “Intersectoriality and Women’s Health”, “Public Policy” e “Human Rights”. The arguments reveal the need for structural changes in contemporary society, aiming to

cover the social markers of gender, race and social class, bringing invisible themes to the debate, making possible to expand the eye released to unity lived in diversity

Keywords: Violence Against Women. Gender. Public Policy. Human rights.

1 INTRODUÇÃO

Existe um reconhecimento mundial de que “a violência contra a mulher é um problema que necessita ser discutido” (BATISTA et al., 2018, p. 4), o que fez com a que a temática ganhasse espaço tanto na academia quanto nas agendas “dos governos, levando a refletir sobre cidadania, defesa de direitos, espaço para representação política, visibilidade da mulher na esfera pública e privada” (LEANDRO, 2014, p.1).

Pensar na criação e implementação de políticas públicas para enfrentamento da violência contra a mulher faz-se mister, uma vez que os dados apresentados pelo Atlas da Violência de 2020 (BRASIL, 2020), mostram que ainda temos um longo caminho a trilhar para abolir com toda e qualquer agressão praticada contra a mulher. O documento evidencia que em 2018, 4.519 mulheres foram assassinadas no Brasil, o que significa um percentual de 4,3 assassinatos para cada 100 mil habitantes do sexo feminino. Diante desses dados, infere-se que uma pessoa do sexo feminino é assassinada no país em cada duas horas (brasil, 2020).

O Fórum Brasileiro de Segurança Pública e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) também estão voltados para a realização de estudos sobre o número de violência contra a mulher no Brasil (MONTEIRO; ZALUAR, 2012). De acordo com pesquisa efetivada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), o Brasil encontra-se na quinta maior posição no mundo em números de violência contra a mulher. São dados que revelam a violação dos direitos humanos e o não cumprimento de um dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio - ODM - (MONTEIRO; ZALUAR, 2012), que trata da igualdade de gênero e o respeito à vida, à integridade física e do direito à liberdade de locomoção. Direitos fundamentais que garantem à mulher dignidade e a possibilidade de viver sendo respeitada e com mais segurança (MONTEIRO; ZALUAR, 2012). Cabe ressaltar que o Brasil tem proposto medidas relevantes vem para que políticas públicas sejam implementadas, objetivando a diminuição de crimes contra a mulher, com destaque para a Lei Nº 11.340/2006, intitulada de Lei Maria da Penha. Esse instrumento legal nasce a partir de deliberações entre diversos países,

inclusive o Brasil, primando por “compromissos com a Organização dos Estados Americanos (OEA) e com o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), que seguem os mesmos princípios de garantias dos direitos fundamentais da pessoa humana” (SAMPAIO, 2013, p. 35).

Para que a cultura de violência em que as mulheres estão inseridas acabe, faz-se necessário a disseminação de uma educação que contemple os direitos humanos. Em virtude das enormes discrepâncias construídas histórica e socialmente entre mulheres e homens, estabeleceu-se práticas de descumprimento de direitos sociais e profundas desigualdades entre os seres humanos. Diante desse quadro, é relevante nos apropriarmos dos direitos humanos como mecanismo para as transformações, utilizando-se da educação para oportunizar reflexões relativas à violência, desnaturalizando o que a sociedade já cristalizou como comum e primando pelo diálogo no que concerne à tolerância, liberdade, igualdade, solidariedade, respeito, cultura da paz e cidadania.

Diante do cenário exposto, é relevante analisar o que dizem os estudos nacionais sobre a temática que trata sobre as políticas públicas de enfrentamento à violência contra a mulher, no sentido de ampliação da compreensão da mesma. Nesse sentido indaga-se, quais as principais discussões provocadas nas pesquisas nacionais sobre as políticas públicas de combate violência contra a mulher?

De forma mais precisa, busca-se apresentar o Estado da Questão (EQ) sobre a temática das “políticas públicas de enfrentamento à violência contra a mulher”. No que concerne a metodologia de pesquisa esta tem por finalidade “levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 2).

Esse momento irá resultar “na definição do objeto específico de investigação” (NÓBREGA -TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 2), ou seja, na delimitação do tema de pesquisa, considerando o processo de organização do EQ. Os autores destacam que essa metodologia permite ao pesquisador fazer uso de diferentes fontes de pesquisa selecionadas e que estejam em consonância com o estudo proposto. Nesse sentido, optou-se pela realização da pesquisa em duas bases de dados relevantes para a área da educação que são: Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Portal de Periódicos CAPES.

Compreende-se que os mecanismos existentes de proteção às mulheres necessitam de maiores discussões, visto que nosso país historicamente existe uma tendência a naturalizar a violência contra a mulher. A relevância de se estudar o campo conceitual de violência de gênero decorre do fato de que se compreenda que as situações relacionadas a violência contra a mulher não podem ser consideradas como situações do espaço privado, mas devem ser discutidas no lócus público, para que se busque soluções em políticas públicas, visando a possibilidade de mitigar a violência praticada contra a mulher (SAMPAIO, 2013).

Cabe ressaltar os diversos tipos de violência praticados contra as mulheres e meninas em todos os lugares desse planeta, onde exista vida humana:

A violência contra mulheres e meninas tem muitas formas e é generalizada em todo o mundo. Ela inclui estupro, violência doméstica, assédio no trabalho, abusos na escola, mutilação genital e a violência sexual em conflitos armados. Ela é predominantemente causada por homens. Seja em países desenvolvidos ou em desenvolvimento, a perversidade dessa violência deve chocar a todos. A violência – e, em muitos casos, a simples ameaça – é uma das barreiras mais significativas para a plena igualdade das mulheres (MONTEIRO; ZALUAR, 2012, p. 92).

Assim, reconhecer o estado das mulheres como vítimas de violência, inseridas em uma sociedade estruturada historicamente pelo patriarcado e sendo fortemente androcêntrica³¹, possibilita assumir que existem agressores e que políticas públicas efetivas necessitam voltar-se para a problemática da violência de gênero e encontrar mecanismos legais que interrompam esse ciclo que se tornou crônico, em pleno século XXI.

Este artigo seguirá evidenciando o percurso metodológico realizado para a efetivação da revisão de literatura e compreensão do estado da questão; em seguida, as categorias analisadas subsidiarão o enfoque dado ao tema em destaque e as considerações finais relativas à discussão envolvendo as reflexões e os debates relativos à violência de gênero.

³¹ A tendência quase universal de se reduzir a raça humana ao termo "o homem" é um exemplo excludente que ilustra um comportamento androcêntrico.

2 METODOLOGIA E RESULTADOS

No que concerne a metodologia de pesquisa esta tem como intuito “levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 02).

Para alcançar os objetivos propostos, foi estabelecida a realização da pesquisa com abordagem qualitativa, pois “[...] a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques” (GIL, 1999, p. 38).

Subsidiada metodologicamente no Estado da Questão (NÓBREGA - TERRIEN; TERRIEN, 2010), a revisão bibliográfica visa tornar possível o levantamento de estudos referentes à temática violência de gênero e sua interação com a garantia de prerrogativas jurídicas e políticas decisórias desenvolvidas no país, assim como a respectiva análise crítica.

Nesse enfoque, a investigação tomou por base as produções publicadas em artigos, considerando que esse modelo de pesquisa visa colocar o pesquisador a par do que está sendo publicado sobre a temática em investigação. Assim, essa elaboração “[...] leva o pesquisador a registrar, a partir, de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” (NÓBREGA - TERRIEN, 2004, p. 2).

Foram selecionadas as produções de duas bases de dados: a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Portal de Periódicos CAPES, considerando que ambas proporcionam acesso gratuito a estudos recentes e criterioso rigor científico, em virtude da política de seleção de produções científicas para compor a base de dados.

Dessa forma, foram utilizados como objetos de estudo para a presente pesquisa artigos científicos disponibilizados nas bases eletrônicas mencionadas no parágrafo anterior, publicados nos anos de 2014 a 2020, localizados inicialmente usando o descritor “violência de gênero” e posteriormente refinada a busca pelo

descriptor “direitos humanos”, seguido de “políticas públicas” e “educação”. A consulta às bases foi realizada em 07 de julho de 2020.

Inicialmente realizou-se buscas na SciELO aplicando o descriptor “violência de gênero”, obtendo 2.080 resultados; com o acréscimo do descriptor “direitos humanos”, obteve-se 85 produtos; em seguida, foi incluída a palavra “políticas públicas”, apresentando 18 resultados; com o acréscimo do descriptor “educação”, obteve-se 1 produção, que foi descartada em virtude de não ter relação direta com a pesquisa. Com exames minuciosos dos textos, definiu-se que apenas 03 artigos contemplavam o tema em estudo. As demais produções foram desconsideradas por não estarem dentro do período selecionado, ou não se relacionavam com o foco da pesquisa aqui proposta. Assim, foram selecionados um total de 03 trabalhos para a elaboração do EQ, oriundos da base SciELO, considerando os descritores: “violência de gênero” and “direitos humanos” and “políticas públicas”, (Quadro 1).

Quadro 1 – Artigos da SciELO

AUTOR(ES)	TÍTULO	REVISTA	ANO
SILVEIRA, R. da S.; NARDI, H.C.	Interseccionalidade, gênero, raça e etnia e a lei maria da penha	Psicologia & Sociedade [online]	2014
BATISTA, K.B.C.; SCHRAIBER, L. B.; D'OLIVEIRA, A. F. P. L.	Gestores de saúde e o enfrentamento da violência de gênero contra as mulheres: as políticas públicas e sua implementação em São Paulo, Brasil	Cadernos de Saúde Pública - CSP	2018
VIGANO, S. de M.M; LAFFIN, M.H.L.F.	Mulheres, políticas públicas e combate à violência de gênero	História (São Paulo) UNESP	2019

Fonte: artigos selecionados da SciELO.

Após os produtos levantados na base de dados SciELO, efetivou-se buscas no Portal de Periódicos CAPES, empregando-se os seguintes descritores: “violência de gênero”, “direitos humanos”, “políticas públicas”, encontrando 157 produções. Logo após, delimitou-se os últimos 05 anos, definindo o tipo de material: artigo e considerando a busca por “Qualquer”, obtendo-se 94 produções. Em seguida, foi incluso outro campo de busca e acrescentou-se o descriptor: “violência contra a mulher”, identificando 16 artigos, dos quais foram selecionados 03, (Quadro 2). Os

demais foram descartados por tratarem de estudos com foco mais abrangente ou não versavam sobre a temática em português.

Quadro 2 – Portal de Periódicos CAPES

AUTOR(ES)	TÍTULO	REVISTA	ANO
OLIVEIRA, T.G.	Qual a classe, a cor e o gênero da justiça? Reflexões sobre as (im)possibilidades de combate à violência doméstica e familiar contra as mulheres negras pelo poder judiciário brasileiro	Mediações	2016
BARUFALDI, L.A.; et al	Violência de gênero: comparação da mortalidade por agressão em mulheres com e sem notificação prévia de violência	Ciência e Saúde Coletiva	2017
FEITOSA, F.E.A.; MAGALHÃES, B. de C.; ALCÂNTARA, P.P.T. de.	Reflexões acerca dos princípios da política nacional de enfrentamento à violência contra as mulheres e sua correlação com a atuação do enfermeiro	Holos	2020

Fonte: artigos selecionados/Periódicos Capes

Assim, totalizam-se 06 produtos para análise do EQ, sendo todos artigos científicos, a partir dos quais, foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2009) para agregar em categorias as produções que tratam de temáticas semelhantes, visando assim a facilitação da discussão dos resultados, destacando-se as compatibilidades e controvérsias entre os dados obtidos. Na análise de conteúdo os dados são analisados conforme os seguintes procedimentos: “pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados e inferência e interpretação” (BARDIN, 2009, p. 121). Inicialmente foi realizada a síntese das ideias iniciais dos produtos, para interpretação em outro momento. Passada à fase do exame dos textos e apreciação dos resultados, foram realizadas a leitura flutuante e a releitura, conforme o caso. Posteriormente, os trabalhos foram categorizados e juntados por semelhança temática, sendo que apresentaram como temas preponderantes: Interseccionalidade; Intersetorialidade e Saúde da mulher; Políticas Públicas e Direitos Humanos, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – categorização das produções selecionadas por bases de dados

Categorias temáticas	Bases de Dados	Produções Selecionadas
Interseccionalidade	Portal de Periódicos/Capes	01
Intersetorialidade e Saúde da mulher	Portal de Periódicos/Capes	01
	SciELO	01
Políticas Públicas	Portal de Periódicos/Capes	01
	SciELO	01
Direitos Humanos	SciELO	01
Total		06

Fonte: Elaborado pelas autoras

Ressalta-se que a categoria “Direitos Humanos”, embora apareça preponderantemente em 01 produção encontrada, ela é abordada também nos demais produtos selecionados, motivo pelo qual, foi feita a análise entre todos os dados obtidos que tratavam desta categoria.

Delineada a categorização, os resultados foram discutidos, conforme as categorias temáticas, visando a compreensão das principais discussões produzidas.

No que tange aos aspectos éticos, é relevante frisar que, como a pesquisa em relevo trabalha com dados públicos, assenta-se o compromisso em manter total fidelidade às ideias dos autores dos produtos selecionados nas bases de dados pesquisadas, para a realização do Estado da Questão aqui proposto.

3 O QUE EXPRIMEM AS CATEGORIAS ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER?

Objetivando sistematizar o debate dos resultados da pesquisa realizada, destacou-se as discussões das categorias presentes nos artigos pesquisados, organizadas em quatro grandes categorias: “Interseccionalidade”, “Intersetorialidade e Saúde da mulher”, “Políticas Públicas” e “Direitos Humanos”.

Desse modo, considerar a categoria Interseccionalidade é fomentar o diálogo sobre violências que as mulheres sofrem, trazendo para o debate demandas sobre a luta feminina de que em pleno século XXI os aspectos brutais de violência física e as inúmeras formas de selvagerias praticadas contra as mulheres, são a cada dia enfatizadas como elementos causadores de violação de direitos e subjugação de seres humanos com tanta crueldade.

A sociedade brasileira ainda convive com elementos históricos do patriarcado, do sexismo, evidenciando que o fruto de tantas desigualdades não perpassa apenas pelo marcador social gênero, mas associam-se a ele a raça e a classe, e estão correlacionados necessitando serem analisados interseccionalmente para que se compreenda a realidade atual opressora em que mulheres estão submersas.

Por esse olhar, entende-se que existe uma diversidade nas vivências e relações sociais entrelaçando a “raça, etnia, classe, o gênero, sexualidade, idade, os princípios religiosos e as convicções políticas” (SARTORI, 2021, p. 4), favorecendo a possibilidade de refletir sobre os valores do passado e os atuais, respeitando as diferenças, os pensamentos divergentes e experienciando inclusões em tempos de pluralidade, sem dissociar-se da equabilidade (SARTORI, 2021).

Nesse sentido, torna-se relevante trazer ao debate o termo Interseccionalidade como uma categoria analítica presente nos artigos objeto dessa pesquisa, trazendo uma apreensão mais ampla sobre a interferência dos marcadores sociais, para que políticas públicas fundamentais não se efetivem na realidade das mulheres brasileiras que são afligidas por algum tipo de violência, expressando toda a profundidade e complexidade que a causa demanda.

Kimberlé Crenshaw, uma teórica dos Estados Unidos, trouxe o termo interseccionalidade a partir 1989 (CRENSHAW, 2002), buscando traduzir, a partir dele, as diferenciações sociais sofridas pelas mulheres. Entretanto, as argumentações referentes ao entrelaçamento das diversas maneiras opressoras são bem mais anteriores a essa data e, as discussões já se faziam presentes desde 1977, com o Coletivo Combahee River, um movimento feminista que defendia a causa das mulheres contra toda e qualquer forma de opressão (HENNING, 2015).

Vigano e Laffin (2019, p. 2) cooperam para a discussão da problemática em destaque, trazendo um estudo sobre “Mulheres, políticas públicas e combate à violência de gênero”, enfatizando as ações afirmativas, através de “políticas públicas que asseverem os direitos conquistados historicamente em meio as desigualdades impostas e os embates travados nos movimentos feministas, para que as mulheres tivessem o direito de serem incluídas socialmente”.

Segundo Vigano e Laffin (2019),

As ações afirmativas para as mulheres são provenientes do reconhecimento de um sofrimento discriminatório evidente sofrido ao longo dos tempos por esse grupo social, resultando em um tipo especial de violência estruturado na hierarquia de gênero, cunhado

nos moldes do patriarcado. Tal contexto, fez com que as mulheres fossem reduzidas a uma fragilidade culturalmente apropriada que a fez depender dos homens e, assim, destinadas a serem violentadas física e psicologicamente (VIGANO; LAFFIN, 2019, p. 3).

Nesse sentido, as discriminações, os preconceitos e deméritos praticados contra as mulheres, refletem padrões comportamentais em que a sociedade está submersa, onde as violações de direitos recaem majoritariamente sobre pessoas do sexo feminino e pobres, salientando que a raça esconde a existência de relações de poder e dominações. (OLIVEIRA, 2016).

A partir da pesquisa de Oliveira (2016), retratada sob o título “Qual a classe, a cor e o gênero da justiça? Reflexões sobre as (im)possibilidades de combate à violência doméstica e familiar contra as mulheres negras pelo poder judiciário brasileiro”, é possível vislumbrar a invisibilidade do marcador social raça nas instituições e na sociedade e, como o racismo materializa a violência em distintas formas e em discrepantes grandezas.

Ainda de acordo com Oliveira (2016), o número de denúncias sobre as agressões sofridas pelas mulheres tem aumentado e as informações revelam que o maior percentual de vítimas recai sobre as negras. “As decisões dos tribunais brasileiros são em sua maioria marcadas pela “cegueira da cor” e não consideram o fator raça em suas análises” (OLIVEIRA, 2016, p. 119).

Destarte, entende-se a significativa pertinência do gênero, todavia os desdobramentos de seus efeitos carecem de análise diferenciada e interseccionada, sem descontextualizar as relações experienciadas referentes aos direitos do ser humano. Dessa forma, “as diferenças existentes entre homens e mulheres não devem servir de base para amparar a violação dos direitos das mulheres como a história retrata” (CRENSHAW, 2002, p. 172). Contudo, as desigualdades devem apontar para que as responsabilidades sejam assumidas, através de políticas públicas inclusivas (CRENSHAW, 2002).

Nessa perspectiva, admite-se que muitas políticas públicas específicas já conseguiram mostrar o estado de subjugação e violência em que as mulheres estão inseridas e desestabilizar estruturas sociais arraigadas ao longo da história, todavia, muitos fatores ainda corroboram para que tal fenômeno seja invisibilizado socialmente, em diversos aspectos como a raça e classe. O gênero por si só não é suficiente para explicar a totalidade da complexidade vivida (OLIVEIRA, 2016).

Diante das dores sentidas e de conquistas arrancadas, muitas vezes, com preço de sangue, a mulher tem ousado em apropriar-se de sua autonomia, empoderando-se de sua condição enquanto ser humano, digna de respeito e de assumir espaços antes negados.

Na categoria “intersetorialidade e saúde da mulher”, as produções destacam que na atualidade “a violência contra mulher integra um importante problema de saúde pública não só no Brasil, mas em todo o mundo” (BURAFALDI et al., 2017, p. 2929). Mesmo sendo um fenômeno que tem causado o adoecimento dessa parcela da população e tem um impacto significativo na letalidade da sociedade, não existe uma articulação entre os diferentes setores responsáveis pela saúde da mulher vítima de violência, Menezes et al. (2014), corrobora essa afirmação destacando que a:

[...] dificuldade de articulação com as instituições de saúde pode estar associada à pouca percepção por parte dos profissionais de que a vivência de violência representa um agravo à saúde individual e coletiva. Entretanto, estudos mostram ser o setor saúde a porta de entrada para os casos de violência doméstica, podendo ser esta identificada durante qualquer atendimento de saúde, desde os desempenhados nas unidades de emergência até aqueles realizados nos espaços da atenção básica, a partir de sinais e/ou sintomas físicos, psicológicos ou mesmo pela revelação da usuária (MENEZES et.al, 2014, p.781).

Esse entrave de articulação provoca outra dificuldade, a de identificar “vítimas de violência doméstica, uma vez que a família é uma instituição basilar na visão tradicional, ou seja, um “santuário sagrado, a célula mãe”, a base da sociedade” (MENEZES et al., 2014, p. 779). Esse fator destacado pelos pesquisadores demonstra a necessidade de se buscar estratégias intersetoriais visando a capacitação dos “profissionais de saúde, no que concerne ao conhecimento de políticas públicas como a Política Nacional de Enfrentamento a Violência contra a Mulher, contribuindo para conhecer os protocolos de atendimento a essa mulher vítima de violência doméstica e, dessa forma, atendendo a mulher na sua integralidade” (MENEZES et al., 2014, p. 780).

Considerando que “são poucos os gestores dos serviços de saúde que compreendem o enfrentamento da violência contra a mulher como algo que faça parte do seu papel, e ainda menor o número deles que conhecem normas, leis ou protocolos de atuação” (BATISTA, SCHRAIBER, D’OLIVEIRA, 2018, p.9), compreende-se a

indispensabilidade de pensar ações específicas de capacitação, visando melhorar a atuação desses agentes da saúde nas questões ligadas às violências de gênero.

As pesquisas demonstram que o grande desafio do sistema no que tange a perspectiva de intersectorialidade está na “ruptura com o modelo ‘tradicional’ de gestão pública que tende a departamentalização, à desarticulação e setorialização das ações e das políticas pública” (BURAFALDI et al., 2017, p.2937).

Dessa forma, uma mudança de paradigma faz-se necessária, uma vez que conhecer as atribuições de outras instituições contribui para trabalhar de forma conjunta e articulada políticas e ações, visando a prevenção, o encaminhamento, o registro, a informação e o apoio dedicado às vítimas violência, considerando todas as etapas do processo, o que favorecerá “a continuidade da assistência e da credibilidade no serviço” (MENEZES et al., 2014, p.784).

A categoria “Direitos Humanos” é suscitada em todos os documentos selecionados, embora com objetivos distintos, apresentam como ponto comum o entendimento de que as agressões envolvendo mulheres também é uma forma de descumprimento de direitos.

Atribui-se este reconhecimento às insistentes lutas dos movimentos feministas, que, constantemente, empreenderam esforços neste sentido, contribuindo ainda para que de serviços de apoio sejam implementados visando ao atendimento das vítimas de violência no Brasil e, também de ampla produção científica sobre o tema (FEITOSA; MAGALHÃES; ALCÂNTARA, 2020).

Assim, como resultado de anos de lutas feministas, a violência contra a mulher, atualmente, é uma questão reconhecida pela legislação nacional. Por se tratar de uma violação dos direitos humanos das agredidas, o fenômeno é um problema de saúde e segurança pública (FEITOSA; MAGALHÃES; ALCÂNTARA, 2020, p. 9).

De acordo com Viganó e Laffin (2019), a caracterização da violência contra a mulher, enquanto direito humano negado está afirmada em diversos documentos, a saber:

[...] a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979); a Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher (1994) e o Compromisso de Dakar (2000) (VIGANO E LAFFIN, 2019, p.10).

No Brasil, a Lei Federal n. 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), constitui o marco do reconhecimento dos direitos das mulheres e, é resultado das incessantes lutas dos movimentos sociais, em especial o feminista, baseado na “Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e na Convenção Interamericana Para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher” (BRASIL, 2006, p.1).

Não obstante, todo o avanço documental e legislativo, obtido ao longo de anos de lutas que “afirmam que a violência contra a mulher constitui violação dos direitos humanos” (SILVA; ROSADO, 2020, p. 2053), há de se combater paradigmas enraizados “na subordinação e opressão que elas ocupam na hierarquia dos papéis sociais”. (BURAFALDI et al., 2017, p. 2930).

Torna-se necessário, primeiramente, compreender o afastamento entre as previsões legais e normativas com a prática vivenciada e muitas vezes desarticuladoras de todas as conquistas levantadas. Por esse prisma, os teóricos defendem a educação para o reconhecimento de direitos, como estratégia para a condução da mudança cultural (FEITOSA; MAGALHÃES; ALCÂNTARA, 2020), advinda do fato de ser a “violência contra a mulher um fenômeno histórico, mundial e que atinge todas as classes sociais, indistintamente” (BARUFALDI, et al., 2017, p. 2930).

[...] A urgência em promover reflexões baseadas em gênero acerca dos direitos faz parte da busca por formas de erradicar as enormes desigualdades estabelecidas e socialmente construídas entre homens e mulheres com base nas representações sociais de gênero [...] (BATISTA, SCHRAIBER, D’OLIVEIRA, 2018, p. 3)

Na categoria “Políticas Públicas”, das produções que abordavam a temática, foram encontrados e analisados seis produtos, três apresentaram maior ênfase para as políticas públicas, um que enfatizava a questão da vulnerabilidade da mulher negra diante dos casos de violência; outro, sobre como as políticas públicas se constituem e se articulam para garantir a proteção às mulheres de modo geral, e um que estabelece uma “reflexão dos princípios da Política Nacional de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres e sua correlação com a atuação do enfermeiro” (FEITOSA; MAGALHÃES; ALCANTARA, 2020, p.1). Com objetivos distintos, todas as pesquisas tinham em comum a investigação de mulheres em situação de violência e suas ligações com as políticas públicas, no Brasil.

Todavia, Werneck (2010), chama atenção para o fato de que as próprias políticas públicas sofrem a influência do racismo no processo de sua seleção, bem como no próprio mecanismo de sua aplicabilidade, prejudicando a elaboração de políticas públicas não excludentes de grupos inferiorizados pela questão étnico-racial e, sobretudo, não compondo resultados eficazes.

Diante de tal processo, é notória vulnerabilidade da mulher negra e que esse contexto de violência, anseia-se por implementações de políticas públicas que efetivamente resguardem e protejam as mulheres, mas que paralelamente a mulher negra seja visibilizada e valorizada, para que não permaneça como alvo principal dos casos de violência. Assim, Viganó e Laffin (2019, p.2), conceituam “políticas públicas sociais” como:

Medidas destinadas a atender demandas específicas da população, muitas vezes particularmente grupos discriminados e vitimados por algum mecanismo de exclusão. Tais políticas pretendem atuar de forma reparatória nas desigualdades e desvantagens acumuladas durante o percurso histórico de alguns grupos, buscando assegurar ou ampliar o acesso à escolarização, bens materiais e culturais, saúde, trabalho e segurança (VIGANO; LAFFIN, 2019, p. 2).

Viganó e Laffin (2019), abordam sobre a ineficácia das medidas protetivas ao comparar os dados evidenciados nos índices de assassinatos de mulheres vitimadas pela violência que procuraram uma delegacia especializada e fizeram a notificação da agressão. As autoras enfatizam a importância das redes de atenção e proteção às pessoas em situação de violência e das notificações, como peças fundamentais para a implementação de políticas públicas de combate a esse tipo de violência.

Feitosa; Magalhães; Alcântara (2020), postulam sobre a relevância da sua atuação profissional correlacionada aos princípios da “Política Nacional de Enfrentamento à Violência Contra a Mulher” (BRASIL, 2011, p. 8). O estudo realizado enfatiza a importância de se promover o acesso ao conhecimento desses princípios, a fim de promover melhor acolhimento à mulher vítima de agressão pelo profissional de enfermagem:

Reconhece-se a importância do enfermeiro em visualizar essa abrangência de setores sociais atrelados ao manejo correto da Violência Contra a Mulher durante sua assistência, evitando a redução da mulher apenas ao seu espaço socialmente imposto pelo patriarcado (FEITOSA; MAGALHÃES; ALCÂNTARA, 2020, p. 9).

É consenso para todos os pesquisadores analisados dentro da categoria de “políticas públicas” o significado da promoção e aplicabilidade de políticas públicas como mecanismo promovedor e indispensável para a prevenção, enfrentamento e a restrição das mais diversas evidências de violências contra o ser humano, seja qual for o gênero.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa constituiu-se em trabalhar o Estado da Questão (EQ) de pesquisas realizadas nacionalmente sobre as Políticas Públicas de combate à violência contra a mulher com foco nas análises dos artigos selecionados em duas bases de dados: a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Portal de Periódicos CAPES, evidenciando quais as principais discussões instigadas nas pesquisas nacionais sobre a referida violência.

Os resultados encontrados foram discutidos a partir de quatro categorias, quais foram: “Interseccionalidade”, “Intersectorialidade e saúde da mulher”, “Políticas Públicas” e “Direitos Humanos”, visando melhor organização e posterior entendimento da temática em estudo.

Os estudos revelaram quanto a categoria “Interseccionalidade”, que ao abordar a violência contra a mulher, torna-se nítida as discriminações existentes, que as mulheres brancas recebem tratamento diferenciado em relação às negras, e que o acesso às políticas públicas é claramente negado, em virtude de que o Estado alimenta uma estrutura racista. Para que a violência contra a mulher seja analisada de forma que se compreenda a gravidade e extensão da problemática, é pertinente o aporte dos aspectos das desigualdades raciais, sociais e econômicas existentes.

Quanto a categoria “Interseccionalidade e saúde da mulher”, considerou-se que as medidas de precaução e enfrentamento às agressões contra a mulher, envolvem a participação de todas as áreas de serviços públicos da sociedade, sejam eles jurídico, social, educacional ou de saúde. No que tange à área da saúde e, considerando a “atuação do enfermeiro de Atenção Primária à Saúde (APS)” (FEITOSA; MAGALHÃES; ALCÂNTARA, 2020, p.1), como sendo o profissional que estabelece o acolhimento às mulheres vitimadas.

No que concerne a categoria “Direitos humanos” verificou-se a necessidade da educação que contemple o debate quanto ao cumprimento dos direitos humanos. Que

gestores, servidores públicos que cuidam do acolhimento às mulheres em situação de violência necessitam de cursos na área em que trabalham para que direitos não sejam negados. A ruptura com as estruturas sociais atuais existentes de violação dos direitos, nas quais se insere a violência contra a mulher, deve ser trabalhada na escola, com a inserção de componentes que abordem esta temática, proporcionando uma formação para a paz e humanizada.

Com relação à vulnerabilidade das “Políticas públicas”, os dados revelam que “as mulheres negras são as que mais sofrem violência e morrem” (BRASIL, 2020, p. 37), quando comparadas às brancas. Mesmo com a existência de políticas públicas voltadas para o problema em análise, os dados de violência contra a mulher negra são bem mais expressivos que contra a mulher branca. Nesse sentido, os autores destacam a importância do controle social por meio das políticas públicas de prevenção e combate à violência contra as mulheres.

Cabe considerar que o presente estudo limitou-se em expor o EQ sobre como as ações desenvolvidas pelo poder público estão voltadas para a violência contra a mulher apenas em artigos nacionais, conseqüentemente novas pesquisas poderão ser efetivadas e contribuir para investigações mais minuciosas e fornecer novas reflexões sobre a temática abordada.

O EQ aponta que o assunto em análise é uma matéria que carece ser debatida e investimentos em políticas públicas são necessários. As discussões sobre as mudanças estruturais na sociedade contemporânea necessitam abarcar os indicadores sociais de gênero, raça e classe social, possibilitando ampliar o olhar lançado à unidade vivida na diversidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução: L. de A. Pinheiro. Lisboa, Edições 70, 2009.

BARUFALDI, L. A. et al. Violência de gênero: comparação da mortalidade por agressão em mulheres com e sem notificação prévia de violência. *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. 2017, v. 22, n.9. pp. 2929-2938. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017229.12712017>. Acessado em: 10/03/2021.

BATISTA, K. B. C.; SCHRAIBER, L. B.; D'OLIVEIRA, A. F. P. L. Gestores de saúde e o enfrentamento da violência de gênero contra as mulheres: as políticas públicas e sua implementação em São Paulo, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública* [online].

2018, v. 34, n. 8, e00140017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00140017> Acessado em: 10/03/2021.

BRASIL. Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Secretaria de Políticas para as Mulheres - Presidência da República. Política Nacional de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres. Brasília (DF): Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2011.

BRASIL. Lei Maria da Penha. Lei n.11.340, de 7 de agosto de 2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Presidência da República, 2006.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Atlas da Violência 2020. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Brasília: SPM, 2007. CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Tradução: Liane Schneider. Revista Estudos Feministas, v. 10, n.1, p. 171 – 188, jan. 2002. Acessado em: 10/03/2021.

FEITOSA, F. E. A.; MAGALHÃES, B. de C.; ALCANTARA, P. P. T. de. Reflexões acerca dos princípios da política nacional de enfrentamento à violência contra as mulheres e sua correlação com a atuação do enfermeiro. Holos, [s.l.], v. 5, p. 1-13, ago. 2020. Issn 1807-1600. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/holos/article/view/9609>. Acesso em: 10 mar. 2021.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999

HENNING, C. E. Interseccionalidade e pensamento feminista: As contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. Mediações, Londrina, v. 20 n. 2, p. 97-128, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/18588>.

LEANDRO, A. U. F. Políticas Públicas pra Mulheres: implementação e desafios para o enfrentamento da violência no município de São Carlos. 2014.100. f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Centro de Educação em Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2014.

MENEZES, P. R. de M. et al. Enfrentamento da violência contra a mulher: articulação intersetorial e atenção integral. Saúde e Sociedade [online]. 2014, v. 23, n. 3, pp. 778- 786. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902014000300004> Acessado em: 16/03/2021.

MONTEIRO, M. F. G.; ZALUAR, A. Violência contra a mulher e a violação dos direitos humanos. Reprodução e Climatério. ELSEVIER, Rio de Janeiro, 2013, v.27, n. 3, p. 91 – 97.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. “Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas”. Estudos em avaliação educacional, v.15, n.30, jul.- dez. 2004. Publicado igualmente In: FARIAS, I. M. S.; NÓBREGA-

THERRIEN, S.M.; NUNES, J.B.C. (Org.). Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2011, v. 1, p. 33-51.

OLIVEIRA, T. G. Qual a classe, a cor e o gênero da justiça? Reflexões sobre as (im)possibilidades de combate à violência doméstica e familiar contra as mulheres negras pelo poder judiciário brasileiro. Mediações, Londrina [online]. 2016, v.21. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/24677/19362>. Acesso em: 09/03/2021.

SAMPAIO, S. A. de F. Políticas públicas de educação para a promoção da cidadania e o enfrentamento da violência de gênero. 2013, 156 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Pública) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza – CE, 2013.

SARTORI, T. L. Políticas Públicas, educação para os direitos humanos e diversidade sexual. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades -Rev. Pemo, Fortaleza, v. 3, n. 3, e335484, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i3.5484>.

SILVA, M. P. da; ROSADO, C.A. da E. “O furo a qualquer preço”: práticas discursivas de poder e resistência ante atitudes machistas em cenário de democracia frágil. Trabalhos em Linguística Aplicada [online]. 2020, v. 59, n. 3, pp. 2050-2070. Disponível em: . Epub 05 Mar 2021. ISSN 2175- 764X. <https://doi.org/10.1590/01031813827041620201029>. Acesso em: 09/03/2021.

SILVEIRA, R. da S.; NARDI, H. C.. Interseccionalidade gênero, raça e etnia e a lei Maria da Penha. Psicologia & Sociedade [online]. 2014, v. 26, n. spe, pp. 14-24. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000500003>. Acessado em: 09/03/2021.

VIGANO, S. de M. M.; LAFFIN, M.H. L.F. Mulheres, políticas públicas e combate à violência de gênero. História (São Paulo) [online]. 2019, v. 38, e2019054. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4369e2019054>. Acessado em: 09/03/2021.

WERNECK, J. Mulheres negras e violência no Rio de Janeiro. In: CASTRO, L.M. X.de; CALASANS, M.; REIS, S. Mulheres de Brasília e do Rio de Janeiro no monitoramento da política nacional de enfrentamento à violência contra as mulheres. Rio de Janeiro: CRIOLA; CFEMEA, 2010. p. 11-50.



Capítulo 11

**O MOODLE NO ENSINO REMOTO DO
ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
BRUSQUE – SC**

*Rogério Santos Pedroso
Eliani Aparecida Busnardo Buemo*

O MOODLE NO ENSINO REMOTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BRUSQUE – SC

Rogério Santos Pedroso

SEME - rogerio@educacao.brusque.sc.gov.br

Eliani Aparecida Busnardo Buemo

SEME - educacao@educacao.brusque.sc.gov.br

Resumo. Este artigo é um relato das ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Brusque, no uso do Moodle como ferramenta de gestão e mediação didático-pedagógica no Ensino Remoto que entrou em vigor a partir de março de 2020 e se estenderá até dezembro de 2021, conforme normativa do Conselho Nacional de Educação. No transcorrer das atividades remotas mediadas pelo Moodle foram realizadas novas implementações como: a integração do Moodle ao Sistema de Gestão Educacional da SEME de Brusque; a busca de ferramentas que auxiliam na geração de relatórios de desempenhos dos alunos para auxiliar professores e gestores no Busca Ativa Escolar; facilitar o acesso dos pais no Moodle para acompanharem as atividades e as notas dos filhos; e finalmente conhecer quais ferramentas do Moodle mais usadas pelos professores do 6º ao 9º ano das 17 escolas de Ensino Fundamental no seu cotidiano do ensino remoto e presencial.

Palavras chave: Ensino Remoto, Moodle; Sistema de Gestão Educacional; Integração de Sistemas; e as ferramentas do Moodle.

Abstract. Este artigo é um relato das ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Brusque, no uso do Moodle como ferramenta de gestão e mediação didático-pedagógica no Ensino Remoto que entrou em vigor a partir de março de 2020 e se estenderá até dezembro de 2021, conforme normativa do Conselho Nacional de Educação. No transcorrer das atividades remotas mediadas pelo Moodle foram realizadas novas implementações como: a integração do Moodle ao Sistema de Gestão Educacional da SEME de Brusque; a busca de ferramentas que auxiliam na geração de relatórios de desempenhos dos alunos para auxiliar professores e gestores no Busca Ativa Escolar; facilitar o acesso dos pais no Moodle para acompanharem as atividades e as notas dos filhos; e finalmente conhecer quais ferramentas do Moodle mais usadas pelos professores do 6º ao 9º ano das 17 escolas de Ensino Fundamental no seu cotidiano do ensino remoto e presencial.

1 - Apresentação

A equipe gestora da SEME de Brusque no transcorrer da caminhada do ensino remoto do ano letivo de 2020 e parte de 2021 buscou pautar suas ações fundamentadas em normativas e documentações institucionais para guiar-se com segurança ao emitir orientações ou tomar decisões relacionadas à escolha de tecnologias digitais usadas no ensino remoto. O primeiro documento é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Federal nº 9394/1996, que no seu Artigo 32, § 4º diz “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. A Lei Complementar Municipal nº 209, de 27 de março de 2013, no seu Art. 22, § 4º estabelece que a hora-atividade extraclasse “destina-se ao exercício de atribuições de planejamento, elaboração e acompanhamento de projetos, avaliação da produção dos educandos, pesquisa e a formação continuada [...]” dos professores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³² apresenta dentre as dez competências educacionais, duas que estão diretamente ligadas às tecnologias digitais: a comunicação e a cultura digital.

O Governo Federal criou os Padrões de Interoperabilidade de Governo Eletrônico – ePING no qual orienta os gestores públicos de tecnologias a darem preferência para soluções livres ou abertas com padrões de interoperabilidades.

Já a Associação Brasileira de Normas Técnica (ABNT), lançou, no dia 16 de outubro de 2020, a primeira edição da NBR ISO 37106-2020 que contém as normas técnicas para: (i) “Cidades e comunidades sustentáveis com orientações para o estabelecimento de modelos operacionais das cidades inteligentes para comunidades sustentáveis”; e (ii) as definições dos conceitos básicos sobre a interoperabilidade e o código aberto para as soluções tecnológicas digitais.

Todas essas fundamentações, além do levantamento de diversos

³² - Foi homologada pela Portaria do MEC Nº 1.570, DE 20 de dezembro de 2017 e está disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2021.

estudos acadêmicos e publicações de livros sobre o uso de Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem no cotidiano escolar, motivaram os gestores da SEME a buscar melhores usos das tecnologias digitais no cotidiano das escolas municipais, seja para os gestores escolares (direção escolar, coordenação pedagógica e secretária escolar), seja nas atividades *on-line* desenvolvidas pelos professores via Moodle. Sendo assim a SEME contratou os serviços de uma empresa especializada no Moodle para assessorar a realização da integração do Moodle com o Sistema de Gestão Educacional (SGE) da SEME e na implementação de recursos dentro da sala virtual do Moodle para gerar relatórios pedagógicos dos alunos com dificuldades de aprendizagem e auxiliar nas ações do Busca Ativa Escolar³³. Esse processo foi complementado com cursos *on-line* para capacitar os professores no uso dos novos recursos, bem como foi realizada uma pesquisa nas salas virtuais de todas as disciplinas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de todas as escolas municipais para ter um mapeamento das ferramentas do Moodle mais usadas pelos professores desse seguimento e assim fornecer subsídios para futuras estratégias de capacitação.

2 – O Processo de Integração do Moodle com o SGE da SEME

Quando as autoridades educacionais em nível federal, estadual e municipal definiram que as redes de ensino ofereceriam ensino remoto para o ensino fundamental devido à pandemia estabelecida pelo Covid-19, no final do mês de março de 2020, a SEME acionou o responsável pela coordenação de inclusão digital nas escolas municipais para criar salas virtuais no Moodle para todas as disciplinas do Anos Finais do Ensino Fundamental, bem como cadastrar e inscrever todos os professores e alunos em suas respectivas salas virtuais.

A coordenação da inclusão digital convocou a Equipe de Monitores 3, que são profissionais vinculados às escolas e que desenvolvem trabalhos de apoio e mediação das tecnologias digitais juntos aos gestores escolares, professores e alunos, para ajudar na empreitada emergencial e de difícil

³³ - Site oficial: <<https://buscaativaescolar.org.br/>>. Acesso em: 14 mai. 2021.

realização, pois o prazo era curto e o processo seria manual.

Foram cadastrados no Moodle 7.357 alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental; e 883 professores. Foram criadas 1.200 salas virtuais e foram inscritos manualmente os professores e alunos em cada sala virtual. Foi um trabalho intenso para entregar tudo pronto na manhã do dia 6 de abril de 2020, quando se deu início às atividades remotas via Moodle. Os monitores-3 que já tinham recebido formação sobre o uso das ferramentas do Moodle ficaram responsáveis por ajudar os professores e alunos de cada escola.

A coordenação de inclusão digital nas escolas fez uma chamada para que todos os professores do ensino fundamental acessassem as salas virtuais dos cursos *on-line*³⁴ sobre as ferramentas o Moodle para aprender ou reaprender a usar o Moodle no ensino remoto. São quatro cursos *on-line* que a SEME disponibiliza para os professores desde abril de 2018. Nessas salas virtuais, o professor encontra vídeos tutoriais e tem uma Equipe de Tutores para auxiliá-los quando solicitados.

2.1 – O porquê da integração do SGE ao Moodle da SEME

O desafio vivido no início do ano letivo de 2020 para construir todas as salas virtuais; cadastrar e inscrever manualmente todos os gestores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos e monitores 2 e 3 no Moodle motivou a coordenação de inclusão digital nas escolas a apresentar à secretária municipal de educação o Projeto de Integração do Sistema de Gestão Educacional com o Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem Moodle.

O Projeto de Integração do SGE com o Moodle atendia todas as fundamentações técnicas estabelecidas pelos documentos normativos e orientativos (E-Ping e NBR ISO 37106-2020) para a gestão de tecnologias digitais no setor público: código aberto e interoperabilidade de sistemas.

O SGE da SEME começou a ser usado e desenvolvido a partir de 1996, quando era um sistema *off-line*. Em 2005, o SGE migrou para a linguagem PHP e passou a ser executado *on-line* e atualmente está na versão PHP 7.

³⁴ - Site do curso: <https://moodle.brusque.sc.gov.br/>

Hoje o SGE é uma suíte com mais de trinta aplicativos e seu código pertence a SEME.

O Moodle foi escolhido pela SEME em 2018, depois de estudos de trabalhos acadêmicos (RONCARELLI: 2007; PEDROSO: 2009 e 2014) e de livros especializados (DOUGIAMAS, M.; TAYLOR, P: 2009; MACHADO JUNIOR: 2008, SILVA: 2010) publicados sobre Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem, que indicam que o Moodle é uma das melhores plataformas de gestão de cursos on-line.

O Moodle é resultado da tese de doutorado de Martin Dougiamas, na área de Educação, que foi publicado em 1999 e é uma plataforma de gestão de cursos *on-line* que tem como característica jurídica ser um software livre.

Todos estes elementos (software livre, código aberto e interoperabilidade) contribuíram para a SEME autorizar o trabalho de integração do sistema SGE com o Moodle.

2.2 – Os trabalhos desenvolvidos para integrar o SGE ao Moodle

Para realizar a integração foi necessário contratar a assessoria técnica de uma empresa especializada na integração do Moodle com sistemas acadêmicos. A empresa escolhida foi a Adapta que tem mais de 10 anos de experiência nessa área.

A primeira reunião virtual de trabalho entre a empresa Adapta e a coordenação da inclusão digital nas escolas, representando a SEME foi realizada no dia 22 de abril de 2020. Nessa reunião ficaram definidos os itens que seriam integrados entre os dois sistemas.

O passo seguinte foi definir uma estratégia de trabalho entre o assessor técnico da Adapta, Daniel Neis Araújo, com o funcionário da SEME responsável pela manutenção e desenvolvimento do SGE o programador e pedagogo Alcino Cesar da Silva. Foi decidido que seriam realizados periodicamente encontros virtuais e a comunicação assíncrona seria via *e-mail*. Ao final do processo de integração, foram realizadas 20 reuniões virtuais, somando mais de 30 horas e 100 *e-mails* foram trocados durante o processo.

Segundo o assessor Araújo (2021) o trabalho com a SEME transcorreu bem porque:

A Adapta segue um plano bem definido onde toda integração de sistema é dividida em partes que são desenvolvidas o mais independentemente possível e permitem que o programador que não tem experiência com o Moodle vá conhecendo a plataforma aos poucos, sem ficar sobrecarregado com informações.

A experiência do programador da SEME com o SGE permitiu que ele identificasse rapidamente os pontos do sistema que necessitavam de mudanças para incluir as chamadas aos “Web Services” do Moodle enviando ou buscando dados necessários para integração das informações em diversos cenários de uso do SGE.

Já para o programador Silva (2021)

A interação aconteceu mediante vídeo chamadas e e-mail, nesta interação o Daniel repassou rotinas (scripts) em linguagem PHP que uma vez invocadas interagem como moodle executando uma determinada função. Assim, percebi que o moodle é bastante aberto para integração com outros sistemas. Uma vez entendido e dominado esses scripts, faltava eu preparar o sistema acadêmico com os dados necessários e adequá-los no ponto certo do sistema acadêmico que iria dispará-los como um gatilho levando os dados necessários do sistema acadêmico ao moodle, ou vice-versa.

À medida que os recursos de integração eram finalizados a funcionária da SEME, a monitora 3 Ana Caroline Gobatto, fazia todos os testes necessários entre o SGE e o Moodle. Segundo Gobatto as funcionalidades de integração entre SGE e Moodle são:

- Ao matricular um aluno no SGE, ele é inscrito automaticamente no moodle (com login e senha disponível em relatório no SGE) e ao ser colocado em sua turma no SGE, ele passa a ser estudante na respectiva sala do moodle.
- Caso haja algum problema na inscrição do aluno, o SGE conta com uma ferramenta de “matricula no moodle”, onde a equipe administrativa escolar pode matricular no moodle um aluno que já foi matriculado no SGE, mas, por algum motivo, não foi automaticamente matriculado no moodle.
- Quando um funcionário novo na rede é cadastrado no SGE, ele é inscrito automaticamente no moodle com login e senha sendo o seu CPF.
- O professor, ao ser relacionado com sua turma no SGE, é inscrito

na turma do moodle como “Professor”.

- Quando ocorre a troca de professores da turma no SGE, o novo professor é inserido em sua turma no Moodle
- Funcionários com cargos administrativos no SGE (Diretor, coordenador), bem como monitores III e Professores de Suporte Pedagógico tem acesso a todas as salas do moodle de sua unidade escolar, pois ao terem essas situações funcionais no SGE, eles são inscritos na categoria de sua Unidade Escolar no Moodle.
- Quando um aluno é remanejado de turma no SGE, ele é remanejado no moodle também.
- Quando um aluno é transferido de unidade escolar através SGE, ele muda de turma e escola no moodle, conservando o mesmo login e senha.
- Quando uma nova turma é criada no SGE, o moodle cria automaticamente uma sala daquela disciplina.
- Atividades avaliativas criadas no moodle podem ser exportadas para o professor online, incluindo as notas já atribuídas no moodle.

2.3 – O processo de capacitação dos gestores escolares e professores no uso dos recursos de integração

Ao chegar o início do ano letivo de 2021, a SEME, em obediência à normativa publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que estendeu o ensino remoto até 31 de dezembro de 2021, tratou de capacitar os gestores escolares e os professores no uso dos recursos de integração dos dois sistemas.

A SEME determinou que a monitora 3, Ana Caroline Gobatto, ficasse responsável pela capacitação sobre a integração do SGE e Moodle. Segundo Gobatto (2021) a capacitação foi iniciada pelos diretores e as secretárias escolares e iniciou “através de uma fala em reunião online e, em seguida, através de manuais informativos enviados para o e-mail das escolas, além de disponibilização de suporte via telefone e e-mail.”

A capacitação para os professores no uso do Sistema Professor *On-Line* para importar notas das atividades desenvolvidas no Moodle aconteceu próximo do fechamento das notas do primeiro trimestre de 2021. Segundo Gobatto (2021) a capacitação se deu da seguinte forma

foi enviado um tutorial para as escolas sobre o passo a passo da ferramenta de importação de atividades e notas do Moodle para o Professor Online. Mas nas próximas semanas, haverá formações online diretamente com professores de 1º ao 5º ano e formação para os assessores de cada componente curricular, que repassarão as informações para seus pares. Nas escolas, os monitores III tem

auxiliado os professores que já vem fazendo uso da ferramenta.

2.4 – A criação do Bloco Relatórios

Outra demanda que a pandemia exigiu da SEME e, conseqüentemente, dos gestores e professores das escolas municipais foi a preocupação com rendimento escolar dos alunos no ensino remoto. Por ser uma novidade para a comunidade escolar do Ensino Fundamental, vários órgãos fiscalizadores da educação (Conselho Municipal de Educação, Conselho Tutelar da Criança e Adolescente e o Ministério Público) intensificaram seus trabalhos e passaram a exigir relatórios sobre o desempenho escolar dos alunos e sobre as medidas tomadas para ajudar os alunos com baixo rendimento de aprendizagem. Para isso foi criado o Busca Ativa Escolar, no qual a SEME, em parceria com a Secretaria Municipal de Ação Social, começou a fazer análise de desempenho dos alunos e definir ações para ajudar as famílias dos alunos com baixo rendimento na escola.

A demanda por informações sobre o desempenho dos alunos levou a SEME a solicitar dos gestores escolares dados atualizados dos alunos. Sendo assim, o coordenador de inclusão digital solicitou ao assessor técnico da Adapta para criar um bloco de ferramentas do Moodle que gerasse informações sobre o rendimento dos alunos no Moodle. Assim, foi inserido o “Bloco Relatórios” para auxiliar os professores e coordenadores pedagógicos a gerar relatórios sobre os alunos com baixo rendimento ou que não realizam as atividades propostas pelo docente no Moodle.

O Bloco de Relatórios foi criado em junho de 2020; e para orientar melhor os coordenadores pedagógicos e professores, o coordenador de inclusão digital criou uma sala virtual intitulada “Recursos para Gestão de Informações no Moodle”³⁵, na qual se podia encontrar vários vídeos tutoriais que ensinavam a usar diversas ferramentas para gerar relatórios de desempenho dos alunos.

Cabe aqui lembrar que, ao final do ano letivo de 2020, os professores foram orientados a criar *backups* das salas virtuais em *pendrives* ou

³⁵ - Site do curso: <https://moodle.brusque.sc.gov.br/>

computador pessoal. Pois no início do ano letivo de 2021, eles poderiam restaurar todo o conteúdo em suas novas salas virtuais.

Esse processo de “restauração” teve apoio de vídeos tutoriais explicativos e ajuda dos monitores 3 de cada escola.



Figura 1. Interface do curso Recursos para Gestão de Informações

No início do ano letivo de 2021, após a criação automática de todas as salas virtuais e as inscrições automáticas, os professores foram orientados a usar a ferramenta “Restaurar” do Moodle para copiar todos os conteúdos e atividades que foram gravados no *backup* feito no final do ano anterior.

Assim, segundo relatos dos monitores³³⁶, pode-se dizer que o início dos trabalhos nas salas virtuais em 2021 transcorreu tranquilamente se comparado ao início do ano letivo 2020.

3 – Mapeamento da Caminhada do Uso das Ferramentas do Moodle Pelos Professores do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental

Como já foi falado neste artigo, a SEME começou a oferecer formações continuadas *on-line* para os professores e gestores da rede de ensino municipal de Brusque no uso das ferramentas do Moodle em abril de 2018. O processo de participação era feito por meio de chamadas periódicas realizadas pela coordenação de inclusão digital nas escolas. Segundo Buemo e Pedrosa (2020), o “formato de formação continuada a distância está baseada em três pilares: (i) oferta permanente (contínua); (ii) flexibilidade no

³⁶ - Depoimento obtido na reunião virtual realizada no dia 20 de abril de 2021.

período de realização do curso; e (iii) atendimento individualizado.”

Com a introdução do ensino remoto, a partir do início do mês de abril de 2020, o Moodle passou a ser a tecnologia digital de mediação didático-pedagógica dos conteúdos e das atividades a distâncias desenvolvidas pelos professores para os seus alunos. Essa situação emergencial exigiu dos professores um trabalho intenso e desafiador de ensinar remotamente. A SEME realizou a inscrição imediata de todos os gestores (diretores e coordenadores pedagógicos), professores, monitores 2 e 3 em todas as salas virtuais para ajudar no aprendizado do uso das diversas ferramentas do Moodle. Além disso, os monitores 3 foram orientados a dar todo apoio aos professores e alunos no uso do Moodle.

No mês de maio de 2021, a SEME, com a ajuda dos monitores 3, realizou um levantamento dentro das salas virtuais dos professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental das escolas da rede municipal para saber quais eram as ferramentas do Moodle usadas pelos docentes com mais frequência. Para isso foi criado numa planilha do LibreOffice como instrumento de coleta de dados. Abaixo, a Figura 3 mostra o gráfico com resultado desse levantamento.

Em síntese, as ferramentas mais usadas pelos professores são: 1º Tarefa; 2º Arquivo; 3º URL; 4º Rótulo; e 5º Inserção de vídeos. Observando esses dados, podemos levantar algumas hipóteses: (i) o professor usa a ferramenta Tarefa como instrumento mais importante para cobrar as atividades; (ii) as demais ferramentas são para inserir conteúdos e orientações para os alunos; (iii) a ferramenta Questionário, que tem um curso on-line inteiramente dedicado ao assunto, ficou em 8º lugar, isso significa que os professores não descobriram as vantagens profissionais em usar esta ferramenta tão útil para as atividades avaliativas automáticas; (iv) com relação à interação professor-estudante e estudante-estudante, via Moodle, tem muito por acontecer, pois a ferramenta Fórum foi muito pouco usada até o momento.

Também foi realizada uma pesquisa³⁷ junto aos professores sobre o

³⁷ - Formulário da pesquisa está disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1jTwnS9LhwaBrAEq6mMVEUGIPOCqAGuaEf6edjugphtg/edit#responses>.

uso da integração SGE com Moodle no aspecto de importar notas. Apesar de 66% (sessenta e seis por cento) disseram saber que existe esse recurso, porém 79,2% (setenta e nove vírgula dois por cento) admitiram não usar. Algo semelhante se deu ao serem questionados sobre a existência do Bloco Relatórios: 61,5% (sessenta e um vírgula cinco por cento) confirmaram que sabem que existe esse conjunto de ferramentas, mas 73,6% (setenta e três vírgula seis por cento) disseram não usar.

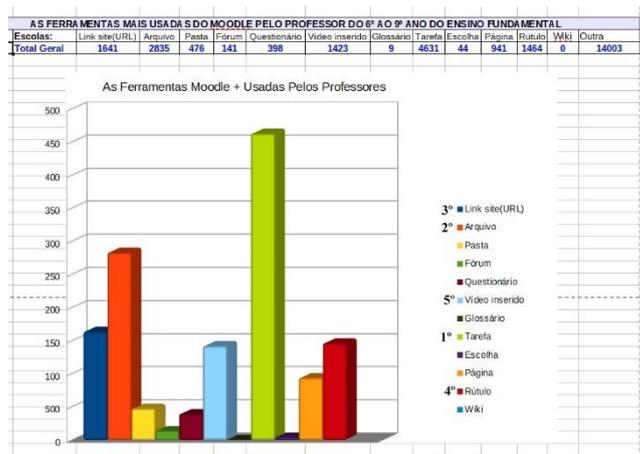


Figura 2. Gráfico: as ferramentas do Moodle mais usadas pelos professores do 6º ao 9º ano

4 - Considerações Finais

A SEME de Brusque, por meio da sua equipe de gestores, vem constantemente buscando oferecer os benefícios das tecnologias digitais presentes no SGE e no Moodle para os gestores escolares, professores, alunos e pais (ou responsáveis). Também tem disponibilizado formações continuadas *on-line* para ajudar no aprendizado e no domínio dos recursos didático-pedagógicos oferecidos pelas ferramentas presentes do Moodle para que os coordenadores pedagógicos e professores se beneficiem das informações geradas pelos agentes inteligentes digitais do Moodle para realizar uma análise pedagógica sobre o rendimento e a participação dos alunos nas atividades *on-line* com mais segurança. E, assim, poder definir ações que ajudem a evitar a evasão escolar e/ou melhorar o aprendizado das crianças e pré-adolescentes que frequentam o ensino fundamental da rede municipal de Brusque.

A SEME, com base nos resultados das pesquisas realizadas, sabe que a caminhada só começou e que todos têm muito por aprender sobre a aplicação didático-pedagógica da cultura digital *on-line* no ensino fundamental.

5 – Referências

ARAUJO, Daniel Neis. Re: Segue anexado arquivo com perguntas referentes ao Integração SGE e Moodle [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <daniel@adapta.online> em 07 mai. 2021.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Ed. Penso, 2018.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de Aprendizagem. Rio Janeiro: Ed. LTC, 2018.

BERGMANN, Jonathan. Aprendizagem Invertida para resolver o problema do dever de casa. Porto Alegre: Ed. Penso, 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 09 mar. 2020.

BRUSQUE. Lei Complementar nº 209, de 27 de março de 2013. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/brusque/lei-complementar/2009/14/146/lei-complementar-n-146-2009-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-publico-municipal-de-brusque>>. Acesso em: 09 mar. 2020

BUEMO, Eliani A. Busnardo; PEDROSO, Rogério Santos. MOODLE: um bom parceiro da SEME de Brusque nas formações Continuadas e na aplicação da metodologia ativia sala de aula invertida. Artigo apresentado no 26º CIAED Virtual Disponível em: <https://youtu.be/_zkVhAZ16Vc>. Acesso em: 15 mai. 2021.

DOUGIAMAS, M.; TAYLOR, P. Moodle: usando comunidades de aprendizagens para criar um sistema de fonte aberta de gerenciamento de cursos. In: ALVES, L.; BARRO, D.; OKADA, A. Moodle Estratégias Pedagógica e Estudo de Caso. Salvador, EDUNEB, 2009. Disponível em: <<http://www.lynn.pro.br/producoes.php>>. Acesso em: 4 dez. 2009

GOBATTO, Ana Caroline. Re: Segue anexado arquivo com perguntas referentes ao Integração SGE e Moodle [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <anagobatto@educacao.brusque.sc.gov.br > em 07 mai. 2021.

PEDROSO, Rogério S. Saber navegar é preciso: a capacitação do professor no uso do AVEA – Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem. 2009. 342 f. Dissertação de mestrado – Centro de Ciências da Educação. UFSC. 2010. Disponível em: <http://www.ppgeufsc.com.br/tese_di_detail.php?id_tese_di=292>. Acesso em: 14 jan. 2015.

MACHADO JUNIOR, Felipe Stanque. Interatividade e Interface em um Ambiente Virtual de Aprendizagem. Porto Alegre: Editora Imed. 2008.

PEDROSO, Rogério S. Uma Trajetória Histórica do Ambiente Moodle. Hipertextus Revista Digital. UFC, Fortaleza, PE: Vol. 12, jun. 2014. ISSN 1981-6081. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume12/07-Hipertextus-Vol12_Andreia-de-Bem-Machado_%20Rogerio-Santos-Pedroso_Richard-Perassi_Francisco-Pereira-Fialho.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2015

RONCARELLI, Doris. Pelas asas de Ícaro: construindo uma taxionomia para escolha de ambiente virtual de ensino-aprendizagem. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89843/241719.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

SILVA, Alcino Cesar. Re: Segue anexado arquivo com perguntas referentes ao Integração SGE e Moodle [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <asvcesar68@gmail.com> em 10 mai. 2021.

SILVA, R. Moodle para autores e tutores. São Paulo: Novatec, 2010.



Capítulo 12

**CONTO DE FADAS: UMA
EXPERIÊNCIA NO PROCESSO DE
LETRAMENTO COM CRIANÇAS E
PROFESSORES DA REDE
MUNICIPAL DA CIDADE DE IPAMERI**

*Aline Silva Brandão
Uyara Ribeiro da Silva*

CONTO DE FADAS: UMA EXPERIÊNCIA NO PROCESSO DE LETRAMENTO COM CRIANÇAS E PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DA CIDADE DE IPAMERI³⁸

Aline Silva Brandão

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Urutaí – GO

aline.silva@estudante.ifgoiano.edu.br

Uyara Ribeiro da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Urutaí – GO

uyara.ribeiro@estudante.ifgoiano.edu.br

Introdução

O presente relata sobre o acompanhamento e desenvolvimento de proporcioná-la uma experiência artística significativa aos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental através dos contos de fadas que é realizado na escola: Centro de Ensino e treinamento João Marcelino na rede municipal situada em Ipameri Goiás.

METODOLOGIA

A abordagem no qual estamos utilizando é a prática educativa que se tem como objetivo no desenvolvimento a capacidade física e afetiva dos alunos através de procedimentos, atitudes conhecimentos e valores dos professores com isso o projeto vem sendo de extrema importância para o aprendizado de ambos que se denomina como: vídeos de contação de historias, lembranças de alguns temas aos alunos, organização da escola com as atividades de todas as séries, alcançando um resultado de letramento e alfabetização com ênfase no poder de viajar ao mundo mágico, fazendo com o que está sendo mostrando no dia a dia.

³⁸ Trabalho apresentado no IV Encontro de Licenciaturas e Pesquisa em Educação do IF Goiano (ELPED).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A alfabetização configura-se como preparação para o sentido de conhecer letras e associá-las às palavras.

O professor planeja as atividades e entrega tendo um devolver e recepcionando cada proposta pedagógica através da construção pelo o coletivo da escola juntando a sociedade ouvindo e podendo orientar o conto de fadas e o letramento.

RESULTADOS

Este ano de pandemia não está sendo fácil e a escola João Marcelino vem desenvolvendo vários contos de fadas com a ajuda das alunas do curso de pedagogia e iniciantes do projeto PIBID e os resultados estão sendo alcançado cada dia mais mesmo nesse tempo de pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos de fadas possibilitam práticas de letramento que ampliam o repertório literário da criança pequena que trazem consigo uma compreensão da linguagem escrita como produção cultural e, vistos desse modo, é preciso que todos tenham o direito de apropriar-se dela.

REFERÊNCIAS

https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8066_4400.pdf

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global2003



OS AUTORES

Aline Franco Vargas

Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Campus Alegrete.

Aline Silva Brandão

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Câmpus Urutaí - GO.
E-mail: aline.silva@estudante.ifgoiano.edu.br

Ana Paula Flores Botega

Docente em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Campus Alegrete. Mestra em Química.

Ariéli Franco Vargas

Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Campus Alegrete.

Carlos Vital Giordano

Docente na Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Uepeq/Ceeteps), Pós-doutorando na PUC-SP pesquisando os temas Tecnologia da Informação e Inteligência Artificial.

Cleber Gibbon Ratto

Universidade LaSalle (UNILASALLE), Canoas - RS - Brasil. Professor e Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação (PUCRS). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9059-728X>. E-mail: cleber.ratto@unilasalle.edu.br

Cristiano José Castro de Almeida Cunha

Doutor em Administração de Empresas - Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen, mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina, graduado em Engenharia Geológica pela Universidade Federal de Ouro Preto e professor adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenador do Laboratório de Liderança & Gestão Responsável (LGR), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (EGC)

da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Áreas de interesse: liderança, aprendizagem de executivos, reestruturação e estratégias organizacionais.

Danielson Erik Oliveira dos Santos

Graduado do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol EaD - Campus ZL (CAMPUS AVANÇADO NATAL - ZONA LESTE) do Instituto Federal do Rio Grande Norte - RN.

Edcleuma Nunes Magalhães Silva

Graduada em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Amapá, Bacharel em Direito pelo Centro de Ensino Superior do Amapá, Mestranda em Planejamento em Políticas Públicas pela Universidade estadual do Ceará, Advogada (OAB/AP n.736).

Eliani Aparecida Busnardo Buemo

Graduada em Pedagogia, Especialista em Pré-Escola e Séries Iniciais, Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2000). Professora da Fundação Educacional de Brusque -UNIFEBE, desde 1990. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática, Estágio Supervisionado, Políticas Públicas em Educação atuando principalmente nos seguintes temas: educação, gestão, literatura infantil, políticas públicas educacionais. Autora dos livros: A CRIANÇA E O JOGO: uma experiência de aprendizagem (2012); BRINQUEDOTECA: um espaço de (con)vivências (2012). Está Secretária Municipal de Educação de Brusque (SC) desde 2018.

Elmer Érico Link

Universidade LaSalle (UNILASALLE), Canoas - RS - Brasil. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista PROSUC/CAPES. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8117-6136>. E-mail: elmer.201310877@unilasalle.edu.br

Fagner Gustavo Fortunato de Lima

Docente do Centro Paula Souza, Mestrando no Programa de Mestrado em Educação Profissional da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Uepep/Ceeteps).

Helenara Plaszewski

Possui Graduação em Pedagogia com habilitações em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL) e Orientação Educacional e Magistério das Matérias do 2º Grau pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA), Especialização em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). É Professora Adjunta da UFPel. É líder no grupo de Estudos e Pesquisas na Formação de Professores e Práticas Pedagógicas (UFPel).

Janaina Damasceno Picanço

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá, Especialista em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de MG, Mestranda em Planejamento em Políticas Públicas pela Universidade E. do Ceará. Formadora Local do Programa Criança Alfabetizada e Assessora Técnica na Escola Estadual Jacinta Carvalho.

Jeferson Luis da Silva

Universidade LaSalle (UNILASALLE), Canoas –RS –Brasil. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8117-6136>. E-mail: jeferson.199810046@unilasalle.edu.br

Jessica Pedroso Fagundes

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Possui Mestrado em Educação Matemática (UFPel), Acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Educação - Especialização em Educação (UFPel). É membro do grupo de Pesquisa Estudos e Pesquisas na Formação de Professores e Práticas Pedagógicas (UFPel), Professora de Educação Infantil.

Karla Ozimar Teixeira

Professora da Rede Estadual do Rio Grande do Norte - RN, Mestrado em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade, Faculdade do Norte do Paraná - FACNORTE. Especialista em Educação Especial, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Faculdade de Ciências Educacionais e Empresariais de Natal - FACEN, Docência do

Ensino Superior, Faculdade do Norte do Paraná - FACNORTE, Graduação em pedagogia-Licenciatura Plena Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA.

Luciane Maria Fadel

Doutora pela University of Reading/UK e professora na área de Mídias do Conhecimento no programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, na Universidade Federal de Santa Catarina. Colidera o Grupo de Pesquisa Núcleo de Acessibilidade Digital e Tecnologias Assistivas e participa do Grupo de Estudo de Ambiente Hipermídia voltado ao processo de Ensino-Aprendizagem e do Grupo SAITE - Tecnologia e Inovação em Educação na Saúde, da Universidade Federal do Maranhão. Áreas de interesse: poéticas das mídias digitais, contação de história, narrativas, gamificação, interação humano-computador e interface.

Magna Lima de Souza

Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol EaD - Campus ZL (CAMPUS AVANÇADO NATAL - ZONA LESTE) do Instituto Federal do Rio Grande Norte - RN.

Maria Lúcia Wilwert

Mestre em Mídias do Conhecimento no Programa Interdisciplinar de Engenharia e Gestão do Conhecimento e graduada em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Acessibilidade Digital e Tecnologias Assistivas. Áreas de interesse: contação de história, narrativa, mídia e educação, psicologia da aprendizagem.

Olívia Morais de Medeiros Neta

Doutora em Educação, mestra em História e graduação em História (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e professora-orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002->

4217-29.14. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7542482401254815>. E-mail: olivianeta@gmail.com

Paulo Roberto Prado Constantino

Docente na Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Uepep/Ceeteps), Pós-Doutor pela Universidade Aberta de Portugal.

Raquel da Silva Duarte

MBA em Gestão Estratégica de Negócios, Faculdade Natalense para o Desenvolvimento do Rio Grande do Norte (FARN / RN), Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do RN (FACEX/RN), Graduada do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol EaD - Campus ZL (CAMPUS AVANÇADO NATAL-ZONA LESTE) do Instituto Federal do Rio Grande Norte - RN.

Ricardo Cruz Macedo

Mestre em Ciências Sociais (UFCEG, 2017), Doutor em Sociologia (UFPB, 2021). Professor da Universidade Regional do Cariri (URCA).

Rodrigo Antonio Mattos

Professor de História da Rede Pública Estadual de Santa Catarina. Doutorando em Educação na UNISUL. Mestre em Educação pela UNESC. Ex-Conselheiro Estadual do SINTE/SC. Ex-Coordenador Regional do Sinte Araranguá.

Rogério Santos Pedroso

Graduado em Estudos Sociais [Febe (atual UNIFEBE) - 1984], com 4 especializações: Geografia Humana (Univali - 1992), História Social (Univali - 1995), Informática na Educação (IBEPEX - 2002) e Educação a Distância (SENAC - 2006). Em 2010, concluiu o mestrado em Educação na UFSC, na linha de pesquisa Educação e Comunicação. Foi professor efetivo de História e Geografia nos Ensinos Fundamental e Básico da rede municipal de Brusque, Santa Catarina (1984-1995). Coordenou os trabalhos do MAPE/TELECENRO de Brusque (1995-2008). Coordenou o Projeto Espaço Pedagógico Informatizado (ESPIN) na rede escolar municipal de Brusque

(2001-2005). Foi presidente do Comitê Executivo do Governo Eletrônico de Brusque (E-Gov Brusque) na Prefeitura de Brusque, SC (2009-2015). Foi membro da Equipe de Formadores e Pesquisadores da UFSC no ProUCA/SC (2010-2012). Foi professor titular no curso de Pedagogia Licenciatura (2006-2017), Assessor no Centro de Inovação Pedagógica e Formação Docente --CIPD-- (2016-2017) e Analista de Internet (2005-2016) e Assessor Pedagógico em EaD (2005 a 2017) no Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). Fez parte da Equipe de Assessores da Secretaria Municipal de Educação de Brusque exercendo a função de coordenador de Inclusão Digital nas Escolas Municipais e os trabalhos pedagógicos da Equipe do Centro Municipal de Inclusão Digital - CMID - (2018-2020). Atualmente exerce a função de Chefe de Infraestrutura Digital pela Secretaria Municipal de Fazenda e Gestão Estratégica de Brusque (2021). É diretor pedagógico da empresa virtual Centro de Capacitação Profissional Permanente (C2P2). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação Continuada, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores no uso das Tecnologias de Comunicação Digital (com ênfase no Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem Moodle) na Educação a Distância e no Ensino Híbrido; Implantação e Implementação de Governo Eletrônico (E-Gov); Software Livre na Gestão Pública e Educação; e Gestão na Inclusão Digital.

Sandra Maria de Assis

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Mestra pelo PPGEP (IFRN). Especialista em História do Nordeste (UFRN). Professora de História do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) campus Caicó. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9577-9656>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2211024380829073>. E-mail: assis66sandra@gmail.com.

Sandra Maria de Jesus Gonçalves

Mestranda de Planejamento em Políticas Públicas pela Universidade estadual do Ceará. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá. Assessora Técnica no Conselho Estadual de Educação do Amapá.

Sandra Maria Pereira de Abreu Nascimento

Possui graduação em Direito pelo CEAP (2009) e graduação em Ciências Biológicas Bacharelado pela UNIFAP (2004). Possui pós-graduação em Gestão e Docência do Ensino Superior pela FATECH-AP (2019). Mestranda em Planejamento e Políticas Públicas pela UECE (2020-2022).

Solange Maria da Silva

Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Professora do Programa de Pós-graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGTIC/UFSC). Membro dos Grupos de Pesquisa: LGR (Laboratório de Liderança e Gestão Responsável) e ENGIN (Núcleo de Engenharia da Integração e Governança do Conhecimento para a Inovação), vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (EGC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Áreas de interesse: liderança, gestão do conhecimento, educação corporativa, gestão estratégica e inovação.

Tereza Correia Queiroz

Mestrado em Sociologia (UFPB, 1993), Doutorado em Sociologia (UFPE, 1999). Professora Associada IV da Universidade Federal da Paraíba.

Thalita Cunha Motta

Professor orientador: doutorado, Curso de Licenciatura em Letras Espanhol EaD - Campus ZL (CAMPUS AVANÇADO NATAL - ZONA LESTE) do Instituto Federal do Rio Grande Norte - RN.

Uyara Ribeiro da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Câmpus Urutaí - GO.
E-mail: uyara.ribeiro@estudante.ifgoiano.edu.br

Vanessa Hildebrando

Docente do Centro Paula Souza, Mestranda no Programa de Mestrado em Educação Profissional da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Uepep/Ceeteps).

ISBN 978-658459952-9



9 786584 599529