

Cadernos de Docência na Educação Básica

IX

Sociedade, Educação e Ciência

Organizadores

Maria da Graça Mello Magnoni

Luciene Ferreira da Silva

Eliana Marques Zanata

CULTURA

ACADÊMICA

Editora



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Av. Eng. Edmundo Carrijo Coube, 14-01 | Bauru/SP – CEP 17033-360
Tel. (14) 3103-6081 FAX (14) 3103-6095

Reitor

Pasqual Barretti

Pró-Reitor de de Planejamento Estratégico e Gestão

Estevão Tomomitsu Kimpara

Pró-Reitora de Extensão Universitária e Cultura

Raul Borges Guimarães

Pró-Reitora de Graduação

Celia Maria Giacheti

Pró-Reitora de Pós-Graduação

Maria Valnice Boldrin

Pró-Reitora de Pesquisa

Edson Cochieri Botelho

Chefe de Gabinete

Cesar Martins

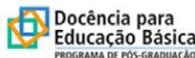
Secretária Geral

Erivaldo Antonio da Silva

Chefe da Assessoria de Comunicação e Imprensa

Marcelo Takeshi Yamashita

REALIZAÇÃO



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

Praça da Sé, 108 CEP 01001-900 – São Paulo, SP

www.culturaacademica.com.br

Cadernos de Docência na Educação Básica

IX

Sociedade, Educação e Ciência

Organizadores

Maria da Graça Mello Magnoni

Luciene Ferreira da Silva

Eliana Marques Zanata

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

São Paulo
2022

CONSELHO EDITORIAL

José Carlos Miguel (UNESP)
Nani Junília de Lima (UNIFESP)
Glaucio Nunes Souto Ramos (UFSCar)
Eliane Aparecida Cabral da Silva (UNIFAP)

CORPO DE PARECERISTAS

Amarildo Gomes Pereira (Secretaria Municipal de Educação de Bauru - SP)
Ana Paula Pacheco Maturana (Defensoria Pública do Estado de São Paulo - SP)
Antonio Carlos de Jesus Zanni de Arruda (Faculdade Marechal Rondon - SP)
Antonio Donizetti Sgarbi (Instituto Federal do Espírito Santo - ES)
Cesar Augusto Rodrigues (Universidade Federal do Espírito Santo - ES)
Daniela Melaré Vieira Barros (Universidade Aberta de Portugal - Portugal)
Danitiele Maria Calazans Marques (Instituto Federal de São Paulo - SP)
Deividi Marcio Marques (Universidade Federal de Uberlândia - MG)
Disneylândia Maria Ribeiro (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - RN)
Elaine Prodocimo (Universidade de Campinas - SP)
Eliane Morais de Jesus Mani (Faculdade de Agudos/Secretaria Municipal de Educação de Bauru)
Elison Antonio Paim (Universidade Federal de Santa Catarina - SC)
Evando Carlos Moreira (Universidade Federal do Mato Grosso - MT)
Jacqueline Sobral Mesquita Martins (Pontifícia Universidade Católica - RJ)
Jorge Barcellos da Silva (Universidade Federal de São Paulo - SP)
Karla Paulino Tonus (Instituto Federal de São Paulo - SP)
Kátia Aparecida da Silva Aquino (Universidade Federal de Pernambuco - PE)
Kátia de Abreu Fonseca (Secretaria Municipal de Educação de Bauru - SP)
Ketilin Mayra Pedro (UniSagrado Bauru - SP)
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz (Universidade Estadual Paulista - UNESP)
Luciana Ponde Belido (Universidade Federal de Goiás - GO)
Luiz Gonzaga Gonçalves (Universidade Federal da Paraíba - PB)
Marcelo Micke Doti (Faculdade de Tecnologia - SP)
Márcia Aparecida Vianna Barbosa (Universidade Federal de Minas Gerais - MG)
Márcia Maria e Silva (Universidade Federal Fluminense - RJ)
Marco Antonio Melo Franco (Universidade Federal de Ouro Preto - MG)
Mariana Vaitiekunas Pizarro (Universidade Estadual de Londrina -PR)
Neusa Elisa Sposito (Universidade Federal de Uberlândia - MG)
Wellington dos Santos Figueiredo (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - SP)

*Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas ad hoc.
A revisão geral e o conteúdo de cada capítulo é de responsabilidade dos autores.*

C129 Cadernos de Docência na Educação Básica IX : [recurso eletrônico] Sociedade,
Educação e Ciência / Maria da Graça Mello Magnoni (organizadores) ... [et al.]. -
São Paulo : Cultura Acadêmica, 2022.
PDF.

ISBN 978-65-5954-323-6 (DIGITAL)

Inclui bibliografia

Disponível em: <https://www.culturaacademica.com.br>

1. Educação básica. 2. Formação de professores. 3. Inovação educacional. I.
Magnoni, Maria da Graça Mello. II. Silva, Luciene Ferreira da. III. Zanata, Eliana Marques.

CDD 370.71

SUMÁRIO

<i>Prefácio</i>	7
<i>Apresentação</i>	9
<i>A CONCEPÇÃO LIBERAL EM DETRIMENTO A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA E A CONCEPÇÃO LIBERTADORA</i>	13
ADRIELI CRISTINA CARNIETTO LOURENÇO MAGNONI JUNIOR	
<i>A INFÂNCIA E FORMAÇÃO INTELECTUAL DE JOÃO PENTEADO: A CONSTITUIÇÃO INICIAL DE UM EDUCADOR</i>	25
DANIEL DA SILVA BARBOSA MACIONIRO CELESTE FILHO	
<i>A PESQUISA EM DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS NATURAIS E OS DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR</i>	37
FERNANDO BASTOS RODOLFO LANGHI	
<i>A PRODUÇÃO ARTÍSTICA DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÕES DO DESENHO</i>	51
THAEZA SILVA TREVISI CALMONA THAÍS CRISTINA RODRIGUES TEZANI	
<i>DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UMA REVISÃO NA BASE DE DADOS Educ@ PUBLICAÇÕES ONLINE DE EDUCAÇÃO</i>	63
VERÔNICA LIMA DOS REIS MARIA DE FÁTIMA BELANCIERI VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI	
<i>DO JOGO À CRÍTICA: COMUNICAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E DEMOCRACIA</i>	81
RAUL DE SOUZA HOFFMANN LUCIENE FERREIRA DA SILVA	
<i>ENSINO COLABORATIVO: DO FAZER PEDAGÓGICO CIENTÍFICO AO ESTABELECIMENTO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA</i>	93
LUIS GUSTAVO DA SILVA COSTA ELIANA MARQUES ZANATA	

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
EM VALORES MORAIS: PERFIL E CONCEPÇÕES DE PARTICIPANTES
DE UM CURSO DE EXTENSÃO 105**

RITA MELISSA LEPRE
BIANCA DE OLIVEIRA
JAMILE DE OLIVEIRA
EDUARDO SILVA BENETTI

**MESTRADO PROFISSIONAL: O USO DO VÍDEO DOCUMENTÁRIO
COMO PRODUTO EDUCACIONAL À LUZ DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA 119**

FÁBIO FERNANDES VILLELA
VALDIRENE SOARES DOS SANTOS

**PRIMEIRO COMO TRAGÉDIA, DEPOIS COMO FARSA: UM
COMPARATIVO ENTRE AS REFORMAS EDUCACIONAIS DE 1971 E 2017 131**

MARIA DA GRAÇA MELLO MAGNONI
LUCAS SÁ MATTOSINHO

**UMA PROPOSTA DE ENSINO DE SOCIOLOGIA SOBRE O CONCEITO
DE CIDADANIA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA 143**

MICHEL GUSTAVO DE ALMEIDA SILVA
VITOR MACHADO

SOBRE AS ORGANIZADORAS 157

SOBRE OS AUTORES..... 159

PREFÁCIO

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar;
porque tem gente que tem esperança do verbo esperar.
E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.
Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir,
esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante,
esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.”

(Paulo Freire, *Pedagogia da Esperança*)

A leitura dos Cadernos de Docência na Educação Básica IX – Sociedade, Educação e Ciência me fez experimentar o esperançar freiriano: escritos habitados, implicados, amorosos, inspiradores. Imersos em diferentes contextos educacionais, geográficos e institucionais, autores e autoras nos convidam à reflexão, ao pensar coletivo e interdisciplinar, à partilha dos inéditos viáveis que estão sendo construídos por tantos, tantas e tantes.

A cada capítulo um convite para construções ético-políticas-educacionais que, por estarem implicadas com as necessidades das pessoas e com as demandas sociais, mobilizam saberes e práticas na perspectiva de situar a *docência na educação básica como práxis* histórica e socialmente referenciadas. E este volume nos coloca em roda das relações entre sociedade, educação e ciência, reiterando o convite ao esperançar como modos diversos, pluriépistêmicos, inclusivos e democráticos.

Ao ler, fui reconhecendo que este *Cadernos* constitui uma potente rede de experiências e construções educacionais e pedagógicas, tecida com os fios do rigor, da ética, da estética discursiva, do compromisso com a produção de conhecimento que emerge das questões e problemas dos cotidianos e realidades.

De uma Apresentação generosa ao apresentar cada capítulo com o cuidado pedagógico da escuta atenta e sensível, vamos nos aproximando dos fios textuais e contextuais da discussão sobre concepções educacionais que embasam as constituições identitárias de educadores e educadoras, bem como as investigações sobre as didáticas inventivas e resilientes materializadas nas práticas docentes.

E os fios da arte, da criatividade e dos jogos nos aproximam das práticas criativas e críticas, na perspectiva da educação emancipatória e transformadora. Seguindo a tessitura da rede, podemos experimentar os fios da formação de professores e suas intersecções com os valores e a colaboração.

E nestas intersecções, podemos apreender os fios das reformas educacionais e dos produtos elaborados no âmbito do Mestrado Profissional, ancorados e inspirados pela cidadania como uma categoria estruturante no e do cotidiano escolar.

E na experimentação das leituras em rede, entrelaçando fios de diversas espessuras e texturas, este livro situa-se como tecido produzido, partilhado, amplificado e analisado e possibilita-nos um embalar esperançoso na defesa da educação como direito.

Em tempos contemporâneos que os fios da convivência se mostram tão esgarçados e fragilizados pelos desmontes das políticas públicas e dos direitos sociais, esta obra traduz, de forma rigorosa e ética, entrelaçamentos singulares entre e com a tríade sociedade, educação e sociedade.

Uma leitura a favor da vida!

Um a favor do esperar que vai atrás e não desiste!

Sigamos esperando!

Sylvia Helena Batista

Professora

05 de outubro de 2022

(neste dia, em 1988, era aprovada a Constituição Cidadã)

APRESENTAÇÃO

O livro *Cadernos de Docência na Educação Básica IX – Sociedade, Educação e Ciência*, é publicado comemorando dez anos da série “Cadernos de Docência na Educação Básica” que divulga, desde o ano de 2012, a produção científica dos docentes e de seus grupos de pesquisa vinculados ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, *campus* de Bauru da Universidade Estadual Paulista – Unesp.

Este volume IX propõem-se a discutir questões que envolvem a relação sociedade, educação com o foco na ciência que conduz o desenvolvimento da humanidade. Em especial, o foco está na atuação do professor da educação básica no Brasil, cujo tema têm sido um dos mais debatidos na atualidade, principalmente em tempos e pandemia Covid-19, condição essa que requereu e requer dos educadores um posicionamento na linha de frente de atenção a infância, juventude e adultos representados nos estudantes da educação básica. Foram aqui priorizadas as pesquisas realizadas tendo como foco a ciência na sala de aula destacando tanto os processos e métodos de ensino e aprendizagem bem como processos históricos e recursos educativos para a Educação Básica.

Os textos que integram este livro abordam temas diversos, de diferentes áreas do conhecimento que atravessam e constituem os focos específicos dos trabalhos reunidos. Traz como objetivo promover uma reflexão sobre o papel da ciência intervindo no espaço educativo formal tendo por base não só os aspectos teóricos, mas também a valorização da dimensão prática.

No texto *A Concepção Liberal em Detrimento a Concepção Histórico-Crítica e a Concepção Libertadora* Adrieli Cristina Carnietto e Lourenço Magnoni Junior têm como objetivo discutir a respeito da Concepção Liberal, da Concepção Histórico-crítica e da Concepção Libertadora, ressaltando a importância da educação amparada pelo saber coletivo e evidenciar a necessidade de reverberar aos educandos um ensino questionador, crítico e reflexivo.

Ancorando sua discussão nas reflexões sobre a infância, juventude e o círculo social urbano de João Penteadó, professor jauense e anarquista atuante no movimento anarquista em São Paulo, Daniel da Silva Barbosa e Macioniro Celeste Filho,

no texto *A Infância e o Círculo Social do Professor João Penteadó: a constituição inicial de um educador* propõe um estudo histórico e analisa a hipótese de que os vínculos sociais de sua vida familiar foram ultrapassados quando de sua formação intelectual, buscando um círculo social alternativo, que formou suas primeiras interpretações de mundo.

Em se tratando do ensino de Ciências, no texto *A Pesquisa em Didática das Ciências Naturais e os Desafios Atuais da Educação Escolar*, Fernando Bastos e Rodolfo Langhi analisam pesquisas acadêmica em didática das ciências naturais nos anos recentes e reafirmam a diversidade e a importância das contribuições que vêm emergindo da investigação acadêmica, sugerindo que merecem a atenção dos pesquisadores quanto ao direcionamento dos trabalhos realizados e seu vínculo com uma educação escolar humanizadora e transformadora.

No capítulo, *A Produção Artística da Criança no Ensino Fundamental: possibilidades de utilizações do desenho*, Thaeza Silva Trevisi Calmona e Thaís Cristina Rodrigues Tezani apresenta um material didático para os professores que contribui com a aprendizagem dos educandos do primeiro ano do ensino fundamental, com orientações didáticas que proporcionem aos docentes uma reflexão sobre a utilização do desenho em sala de aula.

Sobre o tema referente aos estudos sobre criatividade, Verônica Lima dos Reis, Maria de Fátima Belancieri e Vera Lucia Messias Fialho Capellini apresentam o texto *A Promoção da Criatividade no Contexto Educacional, caracterizado como um estudo teórico-narrativo*, com o objetivo de promover reflexões sobre o fenômeno da criatividade no contexto educacional, buscando estratégias e recursos para seu desenvolvimento na perspectiva inclusiva.

Já no texto *Jogo e Democracia na Educação*, Luciene Ferreira da Silva e Raul de Souza Hoffmann apresentam um ensaio em que o jogo é abordado como forma de ser e estar, livre, criativa, imaginativa, ética e estética, do humano, na relação com a natureza e a vida sociocultural e política e que pode colaborar para vivências que enalteçam a vida social, na escola e fora dela e recupere para práticas mais elevadas e consubstanciadora de transformação social.

No campo da Educação Inclusiva, Luis Gustavo da Silva Costa e Eliana Marques Zanata contribuem com o texto *Ensino Colaborativo: do fazer pedagógico científico ao estabelecimento de uma política pública*, trazendo o estado da arte em produções científicas acerca desta temática, mediante o levantamento de produções dos

últimos cinco anos, tendo como foco as estratégias de Ensino colaborativo no processo de alfabetização de aluno com Deficiência Intelectual, refletindo a importância, o amadurecimento científico e o reconhecimento deste atuando diretamente no contexto das salas de aula da educação básica.

Em se tratando da história, Macioniro Celeste Filho em seu texto *Contribuições da história da educação para o ensino na educação básica*, busca propiciar a contextualização da literatura pedagógica atual sobre a Educação Básica na região de Bauru, apresentando como uma mostra significativa dela foi debatida em seu passado recente.

No texto *O Ensino da Educação Física na Educação Infantil: implicações do conhecimento acadêmico-científico*, Fernanda Rossi e Dagmar Hunger se propõe a analisar as implicações de um programa de formação continuada no que se refere à construção dos conhecimentos da área de Educação Física para a prática pedagógica na educação infantil.

No que se tange aos processos formativos de docentes para a educação em valores Rita Melissa Lepre, Bianca de Oliveira, Jamile de Oliveira e Eduardo Silva Benetti apresentam o texto *Formação de Professores para a Educação em Valores: perfil e concepções de participantes de um curso de extensão*, com destaque para a análise do perfil e da concepção de professores relevando que ainda há certa dificuldade em compreender do que se trata a educação em valores, principalmente alinhada à práxis pedagógica.

Pautados nos estudos voltados para o ensino médio, Fábio Fernandes Vilella e Valdirene Soares dos Santos descrevem em seu texto *Mestrado Profissional: o uso do vídeo documentário como produto educacional à luz da Pedagogia Histórico-Crítica*, um modo de pensar a formação profissional dos estudantes do ensino médio, a partir do produto educacional vídeo documentário denominado “Eu sonho um futuro”.

As professoras Eliane de Oliveira Silva e Maria da Graça Mello Magnoni apresentam o texto *A Infância Brasileira na Formação dos Professores: a história ensinada a partir dos recursos midiáticos e tecnológicos*, partindo da diversidade das infâncias, buscando resgatá-las no processo histórico, tendo como referência inicial a História da Infância relatada pelos discentes do Curso de Pedagogia e os diversos fatores econômicos, sociais e políticos que influenciaram a institucionalização e a reinstitucionalização da infância brasileira.

Por fim, os professores Michel Gustavo de Almeida Silva e Vitor Machado apresentam em seu texto *Uma Proposta de Ensino de Sociologia Sobre o Conceito de Cidadania a Partir da Pedagogia Histórico-Crítica*, constando a apresentação e análise de uma sequência didática desenvolvida a partir do entendimento acerca das dificuldades advindas do ensino de Sociologia, no contexto de uma escola estadual do interior do estado de São Paulo.

Embora com temáticas distintas, todos os textos buscam equacionar a questões implícitas no processo de ensino e de aprendizagem na Educação Básica. Acreditamos que a leitura proporcionará uma forma de pensar e repensar sobre o próprio fazer educativo.

Desejamos bons momentos de leitura e reflexão.

Maria Da Graça Mello Magnoni

Luciene Ferreira da Silva

Eliana Marques Zanata

A CONCEPÇÃO LIBERAL EM DETRIMENTO A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA E A CONCEPÇÃO LIBERTADORA

Adrieli Cristina Carnietto¹
Lourenço Magnoni Junior²

INTRODUÇÃO

O governo federal, de extrema direita, tem atacado profundamente a educação brasileira por meio do corte de verbas, da negação do conhecimento científico e da perseguição aos teóricos brasileiros do campo progressista que contribuíram para (re)pensarmos acerca da finalidade dos ambientes formais de aprendizagem e a respeito da concepção teórica e metodológica difundida aos indivíduos pertencentes às camadas populares.

A Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, tem por finalidade questionar as bases e os fundamentos da pedagogia das classes dominantes, que se fazem presentes nos ambientes de aprendizagem, com o objetivo de desenvolver uma ação pedagógica pautada na transformação social.

Os conteúdos abordados em sala de aula estão desconectados do contexto de mundo das classes populares, pois foram selecionados a partir da ótica de uma classe dominante, a qual compreende que o domínio dos conteúdos culturais é importante para assegurar seus privilégios, conforme Bourdieu e Passeron (1992).

Dessa maneira, o ensino e a aprendizagem é um processo árduo para o educando da classe popular, pois os conteúdos preestabelecidos como fundamentais estão distantes de sua realidade de vida.

1 Professora de Geografia na Secretaria Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. E-mail: carnietto.adrieli@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3569022967590614>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9773-2026>.

2 Docente da Fatec Lins e das Escolas Técnicas de Cabrália Paulista e Bauru (Unidades de ensino do Centro Paula Souza). E-mail: lourenco.junior@fatec.sp.gov.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8853288470060193>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8275-5922>.

Com isso Saviani (2011), pontua que a ação pedagógica deve ser articulada entre a teoria e a prática, a fim de que os sujeitos ultrapassem a percepção aparente dos fenômenos sociais, para que o educando transforme o meio em que vive.

Em 2021 comemorou-se o centenário do grande educador Paulo Freire, suas teorias são essenciais para questionarmos acerca da ação docente propagada em sala de aula.

Freire (2005), identifica que a prática docente vai além de uma educação bancária, segundo o autor, a educação deve ser ética e cabe ao educador respeitar o sujeito, suas vivências, relações sociais e cultura.

As unidades escolares, pautadas em metas, avaliações externas, práticas conteudistas, tendem a desumanizar os educandos, tornando-os estatísticas e distanciando o ensino de sua realidade vivida. A importância da prática pedagógica atrelada ao diálogo, também é evidenciada na obra de Freire (2005).

Em conformidade com Freire (2005), é a partir da aproximação da realidade do educando com os conceitos abordados dentro dos muros escolares, que o sujeito poderá desenvolver a sua leitura de mundo, partilhar a sua visão de mundo com os sujeitos que integram o ambiente de aprendizagem e, coletivamente, reconstruir um mundo compartilhado.

Pode-se notar que tanto Saviani quanto Freire defendem uma educação pautada no saber coletivo, em que a Pedagogia Histórico-Crítica recorre aos processos históricos e a Pedagogia Libertadora utiliza em sua prática o diálogo, mas ambas desenvolvem um ensino reflexivo e crítico.

A fim de observar a diferença entre as Concepções Pedagógicas Liberal, Histórico-crítica e Libertadora, faz-se necessário pontuar as suas características e promover um momento de reflexão em relação à importância da educação na construção de uma sociedade justa.

CONCEPÇÃO LIBERAL, CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA E CONCEPÇÃO LIBERTADORA

A Pedagogia Liberal surge a partir do século XIX, com a revolução francesa, e tem sua base ideológica pautada nos preceitos da doutrina liberal, que defende os interesses individuais da propriedade privada dos meios de produção e encontrou nas instituições educacionais um importante cenário para a difusão dessa ideologia.

Dentre outros aspectos, na Pedagogia Liberal é possível elucidar que os percursos didáticos adotados pelas instituições de ensino reforçam o sentimento individualista e competitivo na sociedade, sem que haja o questionamento e o desenvolvimento da reflexão crítica do indivíduo, acerca da importância do seu papel social.

Para Libâneo (2006), a educação brasileira sofre influência da Pedagogia Liberal, conservadora ou renovada, há cinquenta anos e elas se manifestam por meio da prática pedagógicas conscientes ou incôscios nas ações dos educadores.

Segundo Luckesi (1994), a Pedagogia Liberal apresenta três correntes, a Pedagogia Liberal Tradicional, a Pedagogia Liberal Renovada e a Pedagogia Liberal Tecnicista.

A Pedagogia Liberal Tradicional se faz presente no ensino brasileiro desde a época dos jesuítas e tem como premissa preparar o indivíduo para se adaptar à sociedade em que está inserido, sendo assim, o planejamento dos conteúdos e os procedimentos didáticos adotados são ignorados nos aspectos sociais vigentes.

A relação do educador com o educando é hierárquica, o educador é o detentor do conhecimento, o conteúdo é aferido como uma verdade absoluta que deve ser assimilada.

O ensino não é vinculado com as realidades sociais do educando e a ação disciplinar é compreendida como o meio mais eficaz para a aprendizagem.

Na concepção Liberal Tradicional, os conteúdos e as práticas pedagógicas são propagados da mesma maneira pelo educador, ignorando o desenvolvimento individual dos educandos, cabendo a cada um se esforçar para aprender.

Assim, a Pedagogia Tradicional fortalece a ideia de que todos são iguais, não possuem diferenças, necessidades e por isso ser professor é uma tarefa de transferência, que compreende desenvolver técnicas e não o ensino reflexivo.

A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar (LIBÂNEO, 2006, p.7).

A Pedagogia Liberal Renovada se propaga entre as décadas de 1920 e 1930, no Brasil tem a adesão dos idealizadores da Escola Nova, trazendo em seus conceitos os estudos de John Dewey.

Essa corrente pedagógica, valoriza a autoeducação, pois acredita que a aprendizagem é uma ação interna e se desenvolve a partir do interesse individual, da interação e adaptação ao meio, tornando-se parte da própria vivência humana. A Pedagogia Liberal Renovada, apresenta duas vertentes distintas, a Progressivista e a Não Diretiva.

A ideia Progressivista tem como propósito adequar as necessidades individuais do sujeito ao meio social, para que o educando possa integrar e adaptar-se à sociedade.

A integração ocorre a partir de métodos que tem por objetivo fornecer aos educandos experiências, que devem ser atreladas aos aspectos cognitivos e situações-problemas, a fim de desenvolver procedimentos mentais e habilidades que estejam em consonância com os interesses do educando e da sociedade.

Como identifica Luckesi (1994), na Pedagogia Liberal Renovada Progressivista o papel do educador é auxiliar o educando em sua caminhada, para desvendar as soluções inerentes à aprendizagem.

A disciplina ocorre por meio da consciência, que o educando desenvolve durante a sua trajetória e a escola torna-se o ambiente em que as experiências são ofertadas aos indivíduos.

A Pedagogia Liberal Renovada Não Diretiva desponta no século XIX, em um contexto histórico pós-guerra, em que a psicologia influencia o pensamento pedagógico.

Corroborando com Luckesi (1994), nesta concepção o ensino é associado aos fatores sentimentais e psicológicos, o educando torna-se o centro da aprendizagem, tendo autonomia para escolher o conteúdo que quer aprender. Quanto ao educador, cabe ponderar os métodos pedagógicos que propicie uma relação significativa do indivíduo com o conhecimento.

A escola torna-se um ambiente para formar atitudes e o educador apresenta-se como um facilitador, auxiliando na organização e utilizando técnicas de sensibilização para que os educandos compartilhem seus sentimentos. A aprendizagem ocorre de maneira interna e individual, a partir da motivação.

No Brasil no final de 1960, durante o regime ditatorial, implementa-se nas instituições escolares a Pedagogia Liberal Tecnicista pautada na racionalidade, na produtividade e na eficiência, tendo como premissa a neutralidade científica.

O ambiente escolar torna-se inóspito e tem como finalidade a preparação da mão de obra, como em um ambiente fabril. Conferindo à escola, conforme Libâneo (2006, p.16) “organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem no sistema social global”.

Revela-se, dessa forma, que o essencial não é o conteúdo ou uma aprendizagem significativa, mas a técnica que os educandos desenvolvem para empregar no ambiente de trabalho.

A Concepção Liberal defende o caráter meritocrático das instituições de ensino, uma vez que a educação é ofertada de maneira democrática para todos os indivíduos, contudo o sistema de ensino desconsidera as desigualdades sociais e as características culturais dos educandos.

Em uma sociedade estratificada por classes sociais, as vivências e os valores que permeiam as peculiaridades de determinados grupos sociais terão características divergentes.

A partir destes aspectos, Bourdieu e Passeron (1992) destaca que o conhecimento considerado essencial é aquele adquirido pela classe social dominante, sendo este incorporado aos conteúdos propagados pelo sistema de ensino público. A escolha acerca do que é necessário ser aprendido no ambiente escolar, é denominado por Bourdieu e Passeron (1992, p.13) de “arbitrário cultural”.

Desta forma, identifica-se o poder das classes dominantes nas instituições de ensino e aprendizagem, por meio de sua propagação cultural, que de acordo com Gramsci (2002) é identificado como hegemonia.

Com a ausência do questionamento a respeito dos conteúdos preestabelecidos no ambiente escolar, a escola identifica como fundamental a aprendizagem da cultura das classes sociais dominantes, beneficiando uma minoria de educandos em detrimento da maioria.

Nos dias atuais, não se leva em conta o aprofundamento da desigualdade social no Brasil decorrente do golpe ultraneoliberal político-jurídico-midiático-empresarial de 2016 que solapou a frágil democracia brasileira e pavimentou o caminho para a chegada da extrema direita ao governo central do país, compreendendo que a escola

tem de ser comprometida com o currículo e não com os problemas sociais, acentuando a marginalização das classes populares no ambiente de aprendizagem, em que se é revelada a falácia de que a escola é um ambiente de igualdade.

Em contrapartida às correntes pedagógicas liberais, emerge a Concepção Histórico-Crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani no início da década de 1980, em que a especificidade da escola é a socialização do saber sistematizado.

Sob a perspectiva de Saviani (2011), o currículo deve ter seus conceitos angariados à luz de grandes estudiosos, com referências epistemológicas e científicas abordadas integralmente pelos educadores, indo à raiz de sua origem, não se limitando à uma fragmentação descontextualizada do conteúdo.

Como destacado por Saviani (2011, p. 13): “o clássico não se confunde com o tradicional e, também, não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental”.

Os conhecimentos científicos universais, são importantes no ensino e aprendizagem e devem ser desenvolvidos de acordo com a contextualização em relação à realidade do educando.

Para aferir ao indivíduo um olhar crítico acerca do que se aprende em sala de aula com a sua realidade social, é preciso promover um ensino que afaste a obtenção passiva do conhecimento e relacione o conhecimento aos conteúdos culturais, como elemento de construção de uma pedagogia verdadeiramente revolucionária.

O ponto de vista histórico-crítico permitiu desmontar o raciocínio positivista, afastando a armadilha em que frequentemente caem os próprios críticos do positivismo ao deixarem intacta a premissa maior que vincula a objetividade à neutralidade. Tal desmontagem tornou possível negar a neutralidade e, ao mesmo tempo, afirmar a objetividade. A neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado. Não obstante todo conhecimento ser interessado, a objetividade é possível porque não é todo interesse que impede o conhecimento objetivo. Há interesses que não só não impedem como exigem a objetividade. Mas como diferenciá-los? Tal tarefa resulta impossível de ser realizada no plano abstrato, isto é, no terreno puramente lógico. Para se saber quais são os interesses que impedem e quais aqueles que exigem a objetividade, não há outra maneira senão abordar o problema em termos históricos. Só no terreno da História,

isto é, no âmbito do desenvolvimento de situações concretas, essa questão pode ser dirimida. (SAVIANI, 2011, p. 8)

Ao educador cabe a consciência de que a prática docente deve estar atrelada a sua intenção pedagógica, enfatizando que os indivíduos se apropriem da realidade e de seu processo histórico, subsidiando caminhos e diretrizes para que o educando se identifique como sujeito transformador do meio em que vive.

É importante garantir a apropriação da teoria perpetuada histórica e coletivamente, tornando-se o mediador entre o conteúdo e a apreensão do conhecimento pelo educando.

A Pedagogia Libertadora concebida na década de 1960, por Paulo Freire, foi repreendida pelo governo ditatorial, pois nesta concepção o questionamento político e social está intrínseco ao ensino e aprendizagem, o que afrontava os ideais do governo vigente. Dessa maneira, a pedagogia libertadora revigora-se com o fim do regime militar e o início da democracia nacional.

Na Pedagogia Libertadora evidencia-se a importância de agir eticamente em suas atividades, o que acarreta, sob à luz de Freire (2005, p. 54) em: “ser uma presença no mundo”, nos identificando como indivíduos históricos, inquietos, não conformados, que extrapolam as barreiras que lhes são levantadas.

A fim de tornar-se o ator principal de suas decisões, que traça seus percursos e sabe onde deve chegar, dialogando e respeitando as diferenças que a sociedade impõe aos sujeitos, com o objetivo de transformá-la.

Autenticidade da prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade. (FREIRE, 2005, p.24).

O ambiente escolar pode tornar-se o cenário ideal para aguçar o sentimento ético e crítico dos sujeitos. A partir de sua prática pedagógica, o educador deve propiciar aos educandos a construção do saber.

Cabe ao educador não se acomodar no processo de ensino e aprendizagem, ele deve refletir a todo momento a respeito de suas ações pedagógicas, na busca por compreender as peculiaridades de cada educando.

Por meio do diálogo, busca-se identificar o contexto social do educando, as experiências de seu cotidiano e suas atividades para além do ambiente escolar, a fim de assegurar ao indivíduo a “curiosidade epistemológica”, conforme Freire (2005, 24).

Na Pedagogia Libertadora a aproximação entre os saberes epistemológicos e empíricos deve ocorrer de forma organizada, pois cabe ao educador, a partir do conhecimento científico, ordenar e relacionar a teoria com as vivências dos educandos.

Esta ação é identificada por Freire (2005, p.28) como “ciclo gnosiológico (docência-discência)”, em que se desenvolve o exercício de questionar suas práticas pedagógicas constantemente, a fim de buscar apreender as diversas formas de ensinar. Durante a sua prática docente, o educador também deve compreender-se como educando.

Machado (2017), pontua que as correntes teóricas Histórico-Crítica e Libertadora possuem distinções acerca da epistemologia e realidade, concepção do indivíduo, a consciência dialética, a forma como se desenvolve a práxis do conhecimento adquirido, a organização do conhecimento abordado em sala de aula, a atuação do educador no ambiente formal de aprendizagem, a percepção de escola, o papel do educando durante o processo de ensino e aprendizagem, o entendimento de liberdade e educação, e a função social do ensino.

Para além de suas diferenças, é importante ressaltar o que aproxima as concepções de Paulo Freire e Dermeval Saviani, em que a conscientização é necessária para libertar e instrumentalizar o educando para superar as desigualdades.

As opressões sofridas pela classe popular são discutidas na Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia Libertadora, com o propósito de propiciar uma educação emancipadora, com o propósito de superar as práticas perversas perpetuadas por governos de extrema direita e liberais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das concepções expostas fica latente a diferença entre as correntes da Pedagogia Liberal, Pedagogia Histórico-crítica e Pedagogia Libertadora.

Quando estudamos a Pedagogia Liberal, compreendemos que seus desdobramentos e suas variáveis se apresentam de maneiras distintas.

Na Pedagogia Tradicional a iniciativa de selecionar e ordenar os conteúdos e os métodos cabe ao educador, a metodologia é baseada na memorização, o ensino é enciclopédico e acrítico, o educador aparece como o detentor do conhecimento, não deve ser questionado e desconsidera o saber prévio do educando.

Na Pedagogia Renovada, o ator principal passou a ser o educando, o despertar para aprendizagem ocorre de forma interna, sendo desenvolvida pelo próprio educando e o educador tem a função de acompanhar e estimular a aprendizagem.

A Pedagogia Tecnicista reduz a educação à objetividade do saber, desconsiderando a função do educador em participar ativamente da elaboração do conhecimento, restando-lhe o papel de reproduzir o conteúdo preestabelecido.

O educando apresenta-se como um receptor do conhecimento difundido em sala de aula, a organização do conteúdo e os métodos são impostos, rompendo com as escolas da Pedagogia Tradicional e Pedagogia Renovada. Neste espectro, tanto o educando quanto o educador têm um papel secundário no ensino e aprendizagem.

Contudo, as correntes liberais aqui pontuadas, convergem em homogeneizar o ensino, propagar o discurso meritocrático, em não evidenciar a relação e a influência externa da sociedade com o processo de ensino e aprendizagem do educando.

A Pedagogia Histórico-Crítica ressalta a importância da epistemologia do conhecimento, considerando a relevância dos autores clássicos na prática docente, compreende que a sociedade influencia diretamente no desenvolvimento do indivíduo e, portanto, a abordagem teórica tratada em sala de aula deve ser correlacionada à realidade social vigente dos educandos, para que estes possam se apropriar do saber.

O educador é o mediador do conhecimento, como é pontuado por Libâneo (2006, p. 34) “o esforço de elaboração de uma pedagogia “dos conteúdos” está em propor modelos de ensino voltados para a interação conteúdos-realidades sociais”.

A Pedagogia Libertadora dialoga entre a realidade do educando e o saber científico, compreende que a troca de experiências entre educadores e educandos pode construir um aprendizado significativo, sendo assim, os temas geradores abordados em sala de aula não devem ser rígidos, mas se adequar às necessidades e específicas do grupo de educandos.

De acordo com Libâneo (2006, p. 21), “a educação libertadora questiona, concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando uma transformação, daí ser uma educação crítica”, apresentando-se

como uma prática democrática que visa proporcionar ao educando uma visão minuciosa a respeito da sociedade que o cerca.

A Pedagogia Histórico-crítica diverge da Pedagogia Libertadora, por apresentar metodologias distintas, todavia ambas se concentram em um saber coletivo, em que a primeira é embasada na análise dos processos históricos e a segunda busca compreender as características sociais dos educandos, por meio do diálogo.

É importante evidenciar que a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia Libertadora encontram como ponto de convergência propiciar ao educando um ensino reflexivo, com uma leitura de mundo crítica, não subserviente, enaltecendo suas especificidades culturais e sociais.

Dessa forma, procura-se estabelecer o diálogo entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia Libertadora, na medida em que Paulo Freire tem sofrido intensas críticas da extrema direita.

Com isso, busca-se evidenciar a importância de Paulo Freire e Dermeval Saviani para a educação brasileira, sem que uma concepção exclua a outra, pois ambas se pautam no saber coletivo e têm como propósito romper com a hegemonia da classe dominante, que intensifica as desigualdades e propaga o pensamento equivocado de que qualquer indivíduo, por meio da meritocracia, sem que o Estado ofereça condições, pode ascender no âmbito social e educacional.

Sabe-se, pois, que esse discurso é equivocado, sendo necessário desenvolver políticas sociais e investir na educação pública, para que a classe popular possa se conscientizar e superar as adversidades que lhes são impostas por um modelo econômico, político, social e cultural promotor de exclusão.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. 21. ed. Coleção Educar. Edições Loyola. São Paulo, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Robson. **Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-Crítica**: um estudo crítico de pedagogias contra-hegemônicas brasileiras. Orientador: Dr. Vanderlei Barbosa. 2016. 219 p. Dissertação de mestrado - o Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

A INFÂNCIA E FORMAÇÃO INTELECTUAL DE JOÃO PENTEADO: A CONSTITUIÇÃO INICIAL DE UM EDUCADOR

Daniel da Silva Barbosa³
Macioniro Celeste Filho⁴

Através de fontes cartoriais e literatura da história de Jaú, propusemos neste artigo reflexões sobre a infância, juventude e o círculo social urbano de João Penteado, professor jauense e anarquista atuante no movimento anarquista em São Paulo. O objetivo foi aproximar de suas primeiras experiências de convívio na busca de uma construção epistemológica do sujeito histórico em questão. A hipótese é a de que os vínculos sociais de sua vida familiar e no primeiro círculo social possibilitaram a construção de valores e significados para sua formação intelectual, levando na organização de suas primeiras interpretações de mundo.

O método é o de pesquisa histórica, delimitando o período de investigação entre 1877 e 1900. No diálogo com as fontes seguindo afirmações de Júnia Ferreira Furtado (2011), atentamos aos limites da natureza dessas fontes, mas não descartamos possíveis diálogos que colocaram luzes à infância e juventude de nosso futuro professor da Educação Básica.

A fundamentação teórica tem bases em dois autores. Para interpretar a infância de Penteado, nos baseamos no termo *interiorização da fala social* e o conceito *zona de aproximação proximal* de Vygotsky (2010), por esse defender que certos processos mentais nos primeiros desenvolvimentos da fala durante a infância levam a criança organizar mecanismos intencionais, “ações voluntárias e controladas que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características

3 Professor de História da rede estadual de ensino rede municipal de ensino do município de Dois Córregos e Mestre em Educação pelo programa de Pós-Graduação Docência para Educação Básica da UNESP – Campus de Bauru/SP. E-mail: ds.barbosa@unesp.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6731685078052615>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5921-1417>.

4 Docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – campus de Bauru/SP. E-mail: macioniro.celeste@unesp.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4837831739771633>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8798-9891>. Principais trabalhos acessíveis em <https://unesp.academia.edu/MacioniroCelesteFilho>.

do momento e espaço presente”, sendo inserida no mundo cultural do qual participa (REGO, 2002, p. 39). Já para ambientar esses conjuntos de práticas culturais, partimos da ideia de cultura como *sistema de significações realizadas* de Raymond Williams (WILLIAMS, 1991, p. 13), que visa interpretar tais práticas como forma de organização social da cultura “envolvida em todas as formas de atividades social, e [num] sentido mais especializado”, como, por exemplo, grupos intelectuais ou, no caso deste artigo, o *grupo cultural restrito* que produziu práticas significativas e colaborou na formação intelectual de João Penteado, o grupo espírita de Paulino de Oliveira Maciel.

As fontes cartoriais e seu contexto histórico

João de Camargo Penteado nasceu em 4 de agosto de 1877, em Jaú, interior do Estado de São Paulo. Foi filho do terceiro casamento de Joaquim de Camargo Penteado com Isabel Arruda Camargo (FERNANDES, 1955). João Penteado se tornou professor primário ainda em Jaú, lecionando em escolas isoladas no campo, mas também com breve experiência no ensino privado (PENTEADO, 1944). Envolvido com as ideias anarquistas, se mudou de Jaú em 1909 para a capital paulista e assumiu em 1912 a Escola Moderna nº1 no bairro paulista de Belenzinho. Após o fechamento desta em 1919, Penteado fundou diversas escolas, sendo a Academia de Comércio Saldanha Marinho sua última (PERES, 2012). João Penteado entrou para a história da pedagogia anarquista no Brasil, sendo um dos defensores do Ensino Racionalista. Aqui esboçaremos uma investigação de Penteado antes do anarquismo, focando nas condições socioculturais de sua infância.

Seu pai, Joaquim de Camargo Penteado, chegou em Jaú junto com a família Almeida Prado, fundadora do Partido Conservador local e grande produtora de café (OLIVEIRA, 1999). Em seu segundo casamento, Joaquim tinha como esposa Maria Amália, filha de Francisco de Paula de Almeida Prado. Mantinha uma relação de confiança e fidelidade com Lourenço de Almeida Prado, primeiro líder político da família no âmbito local (OLIVEIRA, 1999; INVENTÁRIO, 1869). Em 1868, a família Almeida Prado fundou o Partido Conservador em Jaú num contexto de manobras jurídicas para a aquisição de terras, pois a legislação da Lei de Terras de 1850 abria brechas que favorecia quem detinha o aparato jurídico local (OLIVEIRA, 1999). Ter o domínio da Câmara Municipal garantia nomeação

de escrivão, procurador, fiscal, juiz de paz e todo aparato administrativo local. As disputas políticas locais não aconteceram sem violências e tramas. Nesse contexto, Joaquim se inseriu na política local sendo vereador do Partido Conservador na segunda Câmara Municipal (1869-1872) e depois assumiu cargos de finanças na administração seguinte (1873-1876), perdendo progressivamente sua força política quando trocou a liderança política da família em 1873 (TEIXEIRA, 2009; ATA DA CÂMARA MUNICIPAL, 1874). Terminou sua vida como responsável do precário correio local de 1887 à 1891 (TEIXEIRA, 2009).

Encontramos fontes cartoriais no Museu Municipal de Jaú, das quais nomeamos de *Inventário de Joaquim de Camargo Penteado (I.J.C.P.)* - já que ainda não são catalogadas pelo museu -, e apesar da natureza econômica desses documentos, além do destaque para as condições socioeconômicas dos Camargo Penteado, clareiam os vínculos de *parentelas* de Joaquim com a elite jauense, e até contribuíram na compreensão da infância de João Penteado, daí o ineditismo dessas fontes para a investigação. Sobre o conteúdo dessas fontes, identificamos cinco documentações de processos cartoriais envolvendo o pai de Penteado. Neste conjunto de documentação encontram-se o Inventário *post-mortem* da segunda esposa de Joaquim Penteado (INVENTÁRIO, 1869)⁵; o pedido para emancipação dos dois escravos Firmina e Luís, conforme os Fundos de Emancipação cujo retorno financeiro foi de 2:700\$000 (PETIÇÃO A, 1877)⁶; o pedido para utilização das finanças dos Fundos de Emancipação para compra de duas residências na cidade (ATO DE IMPETRAÇÃO, 1877); novo pedido para emancipação através dos Fundos de Emancipação do escravo Caetano, filho de Firmina e Luís (PETIÇÃO B, 1881); e por fim, o pedido de seu filho José Pedro do segundo casamento para se emancipar-se (EMANCIPAÇÃO, 1884).

5 Esse termo é usado pela historiadora Flávia Arlanch de Oliveira (1999) para descrever as relações políticas no em torno da família Almeida Prado.

6 No documento Petição (1877), Joaquim de Camargo Penteado entrou com pedido, em nome de seu filho José, para emancipação das escravas Firmina e Constancia, já com doze anos, fazendo uso dos Fundos de Emancipação de escravos para a aquisição da quantia de 2:500\$000. Com esta quantia, Joaquim Penteado, novamente em nome do filho José, deu entrada de compra de duas casas na cidade de Jaú no valor total de 2:500\$000, uma casa na Rua das Palmas (rua Major Prado) pertencente a Barbosa & Irmão e a casa de Emilio Ferreira de Moraes na Rua das Flores, que passou a se chamar rua Marechal Bittencourt (AUTO DE IMPETAÇÃO, 1877, f. 03).

No Inventário *post-mortem* da segunda esposa, falecida em 11 de dezembro de 1868, temos uma partilha de bens entre Joaquim e alguns membros da família Almeida Prado. Entre os bens estão: um sítio, animais, móveis, 300 pés de café e três escravos (a família Firmina, Luís e a filha de dois anos Constança) somando 6:251\$500 (INVENTÁRIO, 1869, f.12). Joaquim ficou com parte do sítio e os dois escravos adultos foram libertos pelo Fundo de Emancipação de Escravos (PETIÇÃO, 1877), que resultou na compra da casa que morou João Penteado, localizada na Rua das Flores (atual Rua Marechal Bittencourt), para Joaquim e numa casa na Rua das Palmas - atual rua Major Prado -, para José da Almeida Prado com 13 anos, filho do segundo casamento cuja a guarda ficou com seus avós Francisco de Assis Bueno e Leonor de Almeida Prado (AUTO DE IMPETRAÇÃO, 1877, f. 03). O que se percebe aqui é que a libertação dos escravos Firmina e Luís com fim econômico que resultou na compra das duas casas ocorrem quando Joaquim já se encontrava fora os laços de parentela com tal família e da política jauense, coincidindo com o nascimento de João Penteado, primeiro filho do casamento com Isabel.

Em 1881, Joaquim acionou novamente o Fundo de Emancipação de Escravos para libertar o menino menor de 10 anos Caetano, filho dos ex-escravos Firmina e Luís. Esse documento tem uma importância para clarear a infância de João Penteado. Veja um trecho:

Diz Joaquim de Camargo Penteado residente nesta Villa, que tendo de ser [sic] no dia 16 do corrente mez, pelo fundo de emancipação de escravos de nome Caetano, filho de Luiz e Firmina, ambos libertos, cujo escravo pertence ao filho do suplicante, este escravo nascido e criado em a casa do suplicante existe até hoje em sua companhia, aconteceu que este escravo é menor de 10 anos, e precisa de alguma educação, e como o suplicante entende que os seus pais não pode dal-o uso educação; pois que Luiz vive apartado de sua mulher já a muitos annos, [...], nunca se importou com os seus filhos, tanto assim que sua filha de nome Constança, que já foi libertada pelo mesmo fundo de emancipação; [sic], e vive daqui para até sem auxilio alguns de seu pae e mãe, e Firmina também vive uma vida imoral como é muito sofrida, e pois isso o suplicante entende que ambos os Paes não estão na casa de ficar com o menor, visto as circunstancias alegadas, [...] que sujo a casta de liberdade ao dito menor, que seja em mediatamente pois seu suspeitando despacho [...] ao suplicante o dito menor, para dal-lo alguma educação (ATUAÇÃO, 1881, f. 05).

No momento em que esses últimos documentos foram registrados no cartório – entre 1877 e 1881 –, Joaquim tentava sem sucesso investir na plantação de café. É provável que Joaquim tenha perdido suas finanças na política de elevação da taxa cambial a partir de 1887, o que coincide com o cargo no correio jauense, instalado na Rua das Flores, descrito pelo memorialista Sebastião Teixeira como “com tosco balcão e ridícula prateleira”, tendo como condições de trabalho “pesadas tarefas e poucos ganhos” onde ficou até sua morte, em 1891 (TEIXEIRA, 2009, p.66).

A infância de João Penteado

A infância em Lev Semenovich Vigotsky não é focada em estágios biológicos somente, mas numa interação entre fatores biológicos e meio sociocultural onde suas *funções psicológicas superiores* atravessam momentos segundo essa interação, ou seja, sob influências concretas da vida. A infância foi estudada por Vigotsky justamente por ser onde “inicia a formação dos complexos processos psíquicos e das etapas pelas quais eles passam em sua evolução” (REGO, 2002, p. 40). E a linguagem ganha um destaque por internalizar signos e marcas do contexto social. Consideremos a infância o período da vida que o mundo objetivo e concreto do cotidiano que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Essa infância, pré-escolar, é onde a criança está iniciando sua fala assimilando o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações com eles. Consciente de sua dependência das pessoas, a criança leva em conta as exigências desses porque isso determina suas relações sociais.

Sobre a interação social na infância, Vigotsky levantou a premissa seguinte:

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligências práticas e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VIGOTSKY, 2010, p.11-12).

O escravo Caetano, segundo os documentos levantados acima, conviveu com João Penteado até esse ter quatro anos e seis meses de idade, quando em 1881 teve sua emancipação (ATUAÇÃO, 1881). É o momento da infância onde a fala, num momento ainda egocêntrico, ajuda a organizar o próprio comportamento e incorporar

signos. Vigotsky escreveu que nessas “circunstâncias parece que é natural e necessário para a criança falar enquanto age, [...] a fala só não acompanha a atividade prática como também tem um papel específico na sua realização” (VIGOTSKY, 2010, p. 13). A fala e a ação geram uma unidade de percepção que internaliza o campo visual, ajudando na criação de possibilidades para planejar a ação verbalizando o plano dessa ação. Isso leva a criança na manipulação de objetos como a capacidade de ser sujeito de seu próprio comportamento. É nesse momento que a criança começa a desenvolver métodos de comportamento para guiar a si mesma e é quando inicia o processo que Vigotsky chama de *internalização da fala social*, ou seja, da socialização do intelecto prático da criança (VIGOTSKY, 2010, p. 16).

Que interpretação caberia nessas informações? A interpretação possível está na internalização de signos e significados resultantes da relação com Caetano, considerando aqui ausência de uma hierarquia rígida escravo/senhor na relação de interação social do ambiente privado dos Camargo Penteado. Para essa interpretação tomamos o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* de Vigotsky, cujo significado é,

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto” (VIGOTSKY, 2010, p. 97).

Trazendo para a infância de Penteado, podemos dizer que sua família teria estabelecido um espaço de convívio horizontal, portanto ausente da relação escravo/senhor com o menino Caetano, desenvolvendo na formação humana de Penteado um *tipo ideal* de relação social que este passou organizar uma forma de se interagir nas futuras relações interpessoais, que podem ser interpretadas como bases morais facilitadoras de ideias libertárias de Penteado no futuro .

Essa década de 1880, que o escravo Caetano foi liberto, João Penteado entrou para a vida escolar. E outro Caetano entrou em sua vida. Depois de 13 anos com a cadeira de primeiras letras de Jaú vaga, o professor Caetano Lourenço de Camargo (1863-1917) se transferiu para Jaú em 1883 (TEIXEIRA, 2009). É provável que o professor Caetano teve Penteado como aluno logo em seus primeiros anos como professor em Jaú. De família tradicionalmente católica e influente com os vigários da cidade e presente nas festas religiosas, o jovem professor Caetano de Camargo nos seus 20 e poucos anos de idade iniciava suas aulas da seguinte maneira:

os trabalhos eram diariamente precedidos por uma prece ao Divino Espírito Santo, puxada pelo professor Caetano de Camargo, para que nos esclarecesse a inteligência, prece essa que era acompanhada, ao mesmo tempo, por todos os alunos da classe (PENTEADO, 1944, p. 48).

O ambiente escolar do ensino primário que Penteado frequentava reforçava a autoridade e a hierarquia. Segundo o próprio Penteado, os métodos didáticos e pedagógicos seguiam o padrão classificado dentro das técnicas do ensino lancasteriano, com uso de decurião no auxílio do aprendizado e disciplina numa sala superlotada (SAVIANI, 2013), com “uma disciplina dura e cruel”, com “castigos físicos mais bárbaros, dentre os quais invariavelmente apareciam a vara de marmelo, a palmatória e outros instrumentos e suplício” (PENTEADO, 1944, p. 41). De fato, a escravidão e toda sua estrutura cotidiana invadiram o espaço escolar sendo impossível não invadir, pois a escola não é neutra na sociedade. Penteado sobre os sentimentos que marcaram sua experiência escolar, escreveu que:

a escola era-nos quase sempre um suplício. Mas, que fazer? Estávamos no tempo do Império e sob o regime da escravidão, cujos horrores influíam no tratamento observado entre professores e alunos, nas escolas e entre patrões e empregados, nos departamentos de trabalho, tanto nas cidades como nas fazendas. [...] E os professores, como as escolas, sofriam a nefasta influência da época e não podiam ser de outra maneira. O ambiente, formação do caráter, enfim, a sociedade toda se ressentia dessa mesma influência e não podia eles, os professores, fazer mais do que lhes era possível (PENTEADO, 1944, p. 49).

O município de Jaú nesse período seguia uma estrutura social bem hierarquizada e segregadora. Um povoado onde os chefes locais circulavam a cavalo pelas ruas com seus capangas que, no cumprimento dos moradores e comerciantes, deixavam à vista seu poder político local (PENTEADO, 1953). Lugar onde os escravos libertos viviam numa divisória física e social clara, basta retomarmos as condições dos ex-escravos Firmina e Luís no documento que Joaquim os cita buscando argumentos para seu intento: “sua filha Constança [...], vive daqui para até sem auxílio algum de seu pai e mãe, e Firmina também vive uma vida imoral como é muito sofrida” (ATUAÇÃO, 1881, f. 05). A persistência do método lancasteriano se explica da seguinte forma: primeiro, o método intuitivo, como uma “fórmula mágica” para

civilizar a sociedade brasileira carecia de investimento suficiente (SOUZA, 1998); segundo, o método lancasteriano agradava aos interesses das elites pela disciplina e educação submissa; terceiro, era barato.

Apesar da apreciação e lembranças amistosas que Penteado manteve do professor Caetano, seu estilo pedagógico do proporcionou menos um ambiente fomentador de relações horizontais que um comportamento disciplinado e cavalheiro que Penteado levaria para a vida. O decurião simboliza uma hierarquia escolar baseada numa régua de aprendizado objetiva e impessoal, sem levar em conta o ritmo de cada aluno. A prece no início mostra o princípio pedagógico de Caetano como jovem professor, garantir “o acesso aos rudimentares do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância”, tendo na Igreja Católica como religião “empenhada em conciliar as novas ideias com a tradição” intercedendo na aquisição do conhecimento (SAVIANI, 2013, p. 126). Portanto, uma pedagogia tradicional, sem um caráter crítico ou de formação de sujeitos transformadores da sociedade. A dúvida que fica é: qual outro espaço de convívio pesou para que formasse suas bases morais e intelectuais facilitadoras das ideias anarquistas? É preciso averiguar o espaço de convívio da Rua das Flores, local onde Penteado Cresceu e iniciou a participação do *círculo cultural restrito*.

A Rua das Flores: primeiro círculo cultural de João Penteado

A Rua das Flores foi onde João Penteado nasceu em 1877, na casa onde Joaquim de Camargo Penteado adquiriu por meio da renda recebida pela emancipação dos escravos Firmina e Luís em 1877 (AUTO DE IMPETRAÇÃO, 1877). Nesta rua surgiu o primeiro núcleo de comércio quando Jaú ainda era vila. Em 1887, quando seu pai, Joaquim começou no correio jauense (TEIXEIRA, 2009), João Penteado tinha 10 anos e o ajudava com a entrega das cartas e, já sabendo ler e escrever com o professor Caetano de Camargo, realizava leituras dessas para os clientes do correio ou devolvia a escrita para seus remetentes, já que a maioria era analfabeta (PERES, 2012). Muitos imigrantes italianos, espanhóis e portugueses chegavam num volume sem precedentes, devido ao desenvolvimento do café. Rapidamente saltou a população jauense de 7512 em 1878 para 18.341 em 1888. A Rua das Flores tinha mais de 80% dos estabelecimentos comerciais da cidade, sendo 60% desses italianos (OLIVEIRA, 2008). Na rua ao lado, Rua das Palmas onde seria o futuro centro comercial, ainda era espaço de prostitutas, praticantes de pequenos furtos,

ex-escravos perambulando, trabalhadores braçais aceitando qualquer serviço e colonos que fugiam das fazendas da busca inútil de novas condições de vida praticando vendas ambulantes igualmente desprezados (OLIVEIRA, 2008).

No início da década de 1890, essas duas ruas passaram por transformações invertendo suas funções. A ferrovia trouxe a intensa imigração, o novo ciclo da economia cafeeira levou os grandes proprietários rurais para o espaço urbano com seus palacetes (OLIVEIRA, 2013). A Rua das Palmas, antes ponto de segregados, passa a ser o espaço urbano da elite do café que promove reformas estruturais nesse centro: construção da matriz, praça, palacetes e iluminação pública, modernizando o novo espaço urbano. Já a Rua das Flores, se tornou espaço de casas de aluguel para os imigrantes e os altos impostos para financiar a modernização urbana da elite cafeeira geravam atritos. Portanto, esse contexto deu certo isolamento social para a Rua das Flores e isso facilitou a promoção de círculo de ideias importadas da Europa pelos imigrantes e amantes de inovações, pois o núcleo social passou a ser outra rua.

Em 1891, João Penteado tinha 14 anos quando seu pai faleceu, e sendo o filho mais de quatro irmãos, sentiu-se na obrigação de assumir a chefia da família. É nessa época a aproximação com um amigo que se estabeleceu em Jaú há muito tempo, Paulino de Oliveira Maciel (1847-1925). Esse sujeito importante na vida de João Penteado chegou em Jaú em 1867, foi um grande “autodidata, amante da boa leitura, aproveitava sempre toda oportunidade para ler e interpretar bons livros e assim adquirir conhecimentos [...] da cultura do espírito e da inteligência (PENTEADO, 1953, p. 30). Foi escrivão de paz, se envolveu na política local sendo intendente duas vezes. Assim como o pai de Penteado, Maciel se enveredou na vida de sitiante sem sucesso até 1880, retornando para a cidade testou o comércio na Rua das Palmas (atual Rua Major Prado). E foi morar numa Casa na Rua do Comércio, entre a Rua das Flores e Rua das Palmas, onde fez seu cartório e local de reuniões espíritas (PENTEADO, 1953). Como terapeuta homeopático ajudou muitos sem cobrança, contribuiu na fundação da Santa Casa de Jaú e no combate a epidemia de febre amarela de 1892 (TEIXEIRA, 2009). Portanto, de um espírito humano exemplar.

Apesar das primeiras reuniões desse grupo espírita datarem de 1904, houve apreciação e debates em torno das leituras de diversas obras filosóficas, científicas e espíritas kardecistas ainda em fins do século XIX, utilizando o acervo da biblioteca de Maciel. Livros sobre ciência, obras filosóficas e revistas espíritas fomentavam discussões sobre ideias que circulavam na Europa, tais como liberdade, igualdade,

humanidade, socialismo cristão, ética e moralidade, em resumo, ideias modernas de transformação moral, intelectual e de interpretação do mundo e da sociedade. Também nesses tempos Maciel inaugurou uma tipografia em Jaú onde João Penteado e demais jauenses tiveram suas primeiras experiências jornalísticas que formou futuros escritores de jornais locais fazendo valer a liberdade de expressão da imprensa (PENTEADO, 1955). Por tanto, serviu de bases de uma epistemologia para Penteado.

Considerações Finais

Buscamos neste texto entender as ideias não vinculadas ao *status quo* que circulavam pelo interior paulista na virada do século XIX para o XX. Tais ideias não eram da cultura hegemônica numa cidade como Jaú. Foi propósito deste trabalho iluminar as alternativas culturais que também contribuíram para a formação docente em São Paulo e de como elas dialogaram com a cultura do professorado posteriormente atuante no interior e na capital do Estado. Os diálogos com as fontes cartoriais nos mostraram que o pai de João Penteado embora tivesse se envolvido na estrutura de “parentela” e na política jauense, não fez de seu espaço privado extensão das formas de relacionamento fomentadas pela cultura hegemônica praticada. Isso, provavelmente, garantiu experiências cotidianas na infância de Penteado que serviram como *tipos ideais* de relações sociais futuras. A experiência escolar primária de João Penteado não promoveu o fortalecimento desse *tipo ideal* de interação social e sim outro Penteado, disciplinado e introvertido. Foi no grupo social de convívio da Rua das Flores que Penteado poliu seu *tipo ideal*. Não tanto o espiritismo, mas esse ambiente de consumo de ideias modernizantes que germinaram discussões e leituras no *grupo cultural restrito* que frequentava João Penteado possibilitou a apreciação de formas específicas de olhar a sociedade jauense. Desse fomento cultural que João Penteado formou as primeiras bases de sua intelectualidade contrapondo a cultura hegemônica escravocrata, coronelística e ultramontana jauense do novo centro local.

REFERÊNCIAS

FURTADO, Júnia Ferreira. A morte como testemunho da vida: testamentos e inventários. In: PINSKY, Carla Bassanezi; DE LUCA, Tânia Regina. **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Flávia Arlanch Martins de. **Faces e dominação da terra** (Jaú 1890-1910). São Paulo: FAPESP, 1999.

OLIVEIRA, F. A. M. de. **Impasses no novo mundo: imigrantes italianos na conquista de um espaço social na cidade de Jaú (1870-1914)**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

PENTEADO, João. **Digressão histórica através da vida de Jaú e de seus pró-homens**. São Paulo: [s.n.], 1953.

PENTEADO, João. **Pioneiros do Magistério Primário**. São Paulo, 1944.

PERES, Fernando Antonio. **João Penteado: o discreto transgressor de limites**. São Paulo: Alameda, 2021.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implementação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editorial da Unesp, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Solange Castro Afeche, Luís Silveira Menna Barreto. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FONTE DO ARQUIVO MUNICIPAL DE JAÚ:

Conjunto de fontes cartoriais **Inventário de Joaquim de Camargo Penteado:**

INVENTÁRIO, 1869;

PETIÇÃO, 1877;

AUTO DE IMPETRAÇÃO, 1877;

AUTUAÇÃO, 1881;

PEDIDO DE EMANCIPAÇÃO, 1884.

Ata da Câmara Municipal de Jahu. 1869-1872.

A PESQUISA EM DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS NATURAIS E OS DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Fernando Bastos⁷
Rodolfo Langhi⁸

INTRODUÇÃO

Este artigo considera brevemente a pesquisa acadêmica em didática das ciências naturais nos anos recentes e alguns questionamentos importantes relativos à evolução dessas pesquisas. O objetivo é contribuir para o debate do tema, sem a pretensão, porém, de esgotá-lo, já que não seria possível uma análise aprofundada dos problemas propostos em um espaço limitado de texto e sob um único olhar. Nesse sentido, o que apresentamos aqui não é um trabalho de “estado da arte” (TEIXEIRA, 2021), mas uma reflexão sobre tendências que se destacam na literatura da área, e aspectos que merecem a atenção dos pesquisadores e professores.

Caminhos percorridos pela pesquisa recente: um panorama sucinto

A pesquisa contemporânea em didática das ciências naturais possui uma trajetória de desenvolvimento de aproximadamente 50 anos. Teve suas origens na década de 1970, período em que a investigação acadêmica, de modo especial na Europa e nos EUA, voltou-se sistematicamente para o objetivo de conhecer e estudar as concepções de estudantes da educação básica acerca de diferentes aspectos do mundo natural (cf. POSNER *et al.*, 1982, p. 211; MORTIMER, 1996, p. 21-24; EL-HANI;

7 Docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – campus de Bauru/SP. E-mail: f.bastos@unesp.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9581468058921952>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1626-7298>.

8 Docente do Departamento de Física da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – campus de Bauru/SP. E-mail: rodolfo.langhi@unesp.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7412952908466931>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3291-5382>.

BIZZO, 2002, p. 2-7; DUIT; TREAGUST, 2003, p. 671; NARDI, 2005; CACHAPUZ *et al.*, 2011, p. 194-195, 199). Um dos fatores de crescimento de investigações com tais características foi a percepção generalizada de que, não obstante os formidáveis esforços de renovação desenvolvidos em anos anteriores, o ensino de ciências em diferentes níveis escolares *continuava mantendo seu caráter enciclopédico* e pouco efetivo, *colocando em risco* determinadas expectativas amplamente disseminadas de desenvolvimento econômico e social (cf. NOVAK, 1981, p. 4-7; GIORDAN; DE VECCHI, 1996, p. 9-14; KRASILCHIK, 2000; MILLAR, 2003, p. 75-77). Assim – e considerando trabalhos originários da psicologia cognitiva e da nova epistemologia da ciência, como os de Piaget, Bruner, Ausubel, Kuhn, Lakatos e Toulmin (cf., NOVAK, 1981, p. 4-12; POSNER *et al.*, 1982, p. 211-213; DUIT; TREAGUST, 2003, p. 671-672) –, pesquisadores da área deram grande destaque a investigações que procuravam identificar e discutir *as ideias e os modos de raciocinar dos estudantes*, entendendo que tais conhecimentos seriam cruciais para a melhoria do ensino. Os estudos realizados nesse período produziram numerosos resultados empíricos e, dentre outras contribuições, (a) mostraram que as concepções que os estudantes traziam à escola eram quase sempre divergentes do conhecimento científico aceito, (b) debateram intensamente a origem das concepções “pré-instrucionais” dos estudantes e a maneira como poderiam ser trabalhadas em situações de aula e (c) sugeriram diversos fatores intervenientes (cognitivos, afetivos, contextuais, epistemológicos) que obstaculizavam ou facilitavam a aprendizagem escolar (NOVAK, 1981; POSNER *et al.*, 1982; MORTIMER, 1996; GIORDAN; DE VECCHI, 1996; EL-HANI; BIZZO, 2002; DUIT; TREAGUST, 2003). Dessa forma, linhas de investigação se estruturaram já nas décadas de 1970 e 1980, objetivando estabelecer estratégias didáticas que fornecessem alternativas ao ensino escolar habitual e, por essa via, garantissem a assimilação adequada dos conteúdos conceituais integrantes do currículo. Tornaram-se conhecidas, nessa época, as propostas de abordagem visando à “*mudança conceitual*” entre os estudantes, em que pese a considerável variação entre elas quanto às concepções teóricas nas quais se apoiavam e as ações didáticas que sugeriam (MORTIMER, 1996; EL-HANI; BIZZO, 2002; DUIT; TREAGUST, 2003).

Um ponto importante a ser destacado é que, em comparação às proposições e aos levantamentos elaborados em momentos anteriores (por exemplo, nas décadas de 1950 e 1960), a pesquisa desenvolvida a partir dessa época alcançou um notável salto qualitativo no que tange ao desenho dos projetos de investigação e à densidade

da literatura científica produzida (cf. GIL PÉREZ *et al.*, 1999, p. 312; NARDI, 2005; CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2006; SANTOS; GRECA, 2006; CACHAPUZ *et al.*, 2011, p. 107-108; MOREIRA, 2018), muito em função de ter incorporado referenciais teórico-metodológicos advindos das Ciências Humanas, Sociais e da Educação, particularmente contribuições da psicologia cognitiva, da “filosofia da ciência recente” (ou da “História e Filosofia da Ciência”) e dos estudos sobre metodologias de investigação qualitativas (cf. NOVAK, 1981; POSNER *et al.*, 1982; MORTIMER, 1996; COLL *et al.*, 1998; KRASILCHIK, 2000; EL-HANI; BIZZO, 2002; SANTOS; GRECA, 2006; CARVALHO, 2014; MATTHEWS, 2014; MOREIRA, 2021).

Cabe ressaltar também que a pesquisa, associada a tais esforços, incorporou progressivamente uma grande variedade de temáticas, refletindo-se em certa pluralidade e heterogeneidade dos referenciais teóricos adotados (conceitos, modelos e/ou teorias), bem como uma tendência a trabalhos de caráter mais ou menos interdisciplinar (cf. DUIT; TREAGUST, 2003; NARDI, 2005; SANTOS; GRECA, 2006; CACHAPUZ *et al.*, 2011; MOREIRA, 2018).

Cachapuz *et al.* (2011, p. 198-202, grifos nossos) mencionam as seguintes linhas de investigação, entre outras, que surgiram e se estabeleceram ao longo das últimas décadas na área de didática das ciências naturais: (a) “concepções alternativas” dos estudantes; (b) “resolução de problemas” (ocupada em reverter um quadro em que os estudantes lidavam mecanicamente com tarefas de laboratório e listas de exercícios); (c) “práticas de laboratório” e “práticas de campo”; (d) “currículo”; (e) “construção/validação e avaliação” de “materiais didáticos”; (f) “**relações ciência/tecnologia/sociedade**” (CTS); (g) “**linguagem e comunicação** no ensino e aprendizagem das ciências”, aí incluída a preocupação com a articulação entre “**cultura e Educação em Ciências**”; (h) “avaliação”; (i) “**formação de professores**”; (j) “concepções epistemológicas de docentes”; (k) “**história da ciência**”; (l) “**questões axiológicas** que focam as diferenças de gênero, a crescente diversidade cultural, **problemas de poder/políticos**, etc.”

Nos anos recentes, muitos pesquisadores vêm explorando a possibilidade de que as atividades de aprendizagem desenvolvidas pelos estudantes tenham determinadas semelhanças com os processos de produção e validação de conhecimentos nas disciplinas científicas de referência (física, química, biologia, etc.). Trata-se de propor o *ensino* escolar (ou parte dele) **como uma investigação** científica devidamente **orientada** pelo professor (GIL PÉREZ *et al.*, 1999; MUNFORD; LIMA, 2007; CARVALHO, 2014; TRIVELATO; TONIDANDEL, 2015). O escopo desse tipo de

abordagens é múltiplo: (1) superar certo reducionismo e artificialismo presentes nas abordagens de mudança conceitual, por meio de estratégias que proponham o debate científico sob seu autêntico caráter de tarefa coletiva, e fomentem o desenvolvimento de procedimentos e atitudes entre os estudantes; (2) melhorar a aprendizagem dos conteúdos curriculares, pelo vínculo entre conhecimentos científicos e perguntas que lhes deem sentido, e pelo estímulo ao engajamento e atividade intelectual dos educandos; (3) promover conhecimentos sobre natureza da ciência e relações CTS, de modo que os estudantes sejam introduzidos em uma “cultura científica básica”, considerada não apenas um componente da formação geral dos indivíduos, mas também requisito para a “formação de cidadãos” capazes de “intervir socialmente, com critério científico, em decisões políticas” (cf. CACHAPUZ *et al.*, 2011, p. 17-32).

É particularmente importante destacar que, ao longo dos anos, o foco inicial mais restrito ao problema da aprendizagem de conceitos científicos se ampliou em direção a abordagens que concebem a Educação em Ciências em suas ligações com a **construção da cidadania** e da democracia, segundo perspectivas de análise que variam dentro de um largo espectro, desde os debates sobre o conhecimento das relações CTS e a possibilidade da “**alfabetização científica**”, até os enfoques que buscam fundamentação teórica em sistemas conceituais de inspiração crítica, tais como a filosofia da escola de Frankfurt, a pedagogia freireana e o materialismo histórico-dialético (cf. KRASILCHIK, 2000; CACHAPUZ *et al.*, 2011; CUNHA, 2017; FREITAS; MOREIRA, 2018; QUEIRÓS, 2020; DINIZ; CAMPOS, 2020).

Por outro lado, são visíveis, em diversos momentos, tentativas de pesquisadores proeminentes em identificar paradigmas teórico-metodológicos capazes de englobar a diversidade dos trabalhos produzidos e, notadamente, o esforço de reunir os resultados de pesquisa obtidos em torno de “**posições construtivistas**” e da ideia do ensino (ou “ensino-aprendizagem”) como “investigação orientada” (cf. GIL PÉREZ *et al.*, 1999, p. 312-313; CACHAPUZ *et al.*, 2011, p.107-112).

Recentemente se notam, ainda, diversos estudos sobre “metodologias ativas”, “PBL”, uso de “atividades lúdicas” e outras temáticas relevantes. Tais proposições não são exatamente novas, mas, ao contrário, estão presentes há vários anos - ou ligadas a tendências já existentes, ou como possibilidades para a diversificação do ensino. Destacamos, em especial, o fato de que as chamadas metodologias ativas remontam pelo menos aos escritos de John Dewey, além de possuírem elementos

que se manifestam em diversas pedagogias contemporâneas, tais como o próprio ensino por investigação (cf. ANDRADE, 2011; MAGALHÃES; ZULIANI, 2020).

A pesquisa, tanto em didática como em outras disciplinas integrantes do campo das ciências da educação, vem evidenciando e reiterando desde muito tempo a diversidade e a complexidade das demandas de conhecimento que se apresentam não apenas para a investigação acadêmica, mas também o trabalho docente (cf. SHULMAN, 1987; CARRASCOSA *et al.*, 1991; GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF, 2004; CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2006; ZEICHNER, 2009). Essa diversidade e complexidade dos desafios da educação escolar fazem com que alguns autores entendam que o ensino necessita lançar mão (obrigatoriamente) de diferentes recursos teóricos e práticos segundo os objetivos a serem atingidos (aí incluídos os objetivos de formação para a cidadania), pensando caso a caso a pertinência ou não de adotar ou adaptar, parcialmente ou no todo, as estratégias didáticas sugeridas pela literatura especializada (cf. LABURÚ; ARRUDA; NARDI, 2003; DUIT; TREAGUST, 2003; MUNFORD; LIMA, 2007; ZEICHNER, 2009). Trata-se, pois, de aproveitar as proposições da pesquisa em didática das ciências não pela transplantação mecânica ou literal de modelos de ação em aula, mas entendendo os resultados da investigação acadêmica como subsídios para a reflexão crítica sobre a prática, dentro de uma concepção que incorpore o “*pluralismo metodológico*”.

Questões atuais: apontamentos sintéticos

Não obstante a notável produção científica que emergiu do campo da didática das ciências naturais nos últimos anos, diversos questionamentos críticos têm sido levantados desde muito tempo sobre os focos de interesse da pesquisa na área, os referenciais teóricos adotados, os resultados obtidos e os desdobramentos dos trabalhos desenvolvidos em termos de seus impactos sobre os currículos oficiais e sobre a cultura docente (cf. CACHAPUZ *et al.*, 2011; MATTHEWS, 2012; DINIZ; CAMPOS, 2020).

Esses questionamentos incidem sobre diferentes aspectos da literatura acadêmica produzida, por isso, torna-se difícil apresentá-los sinteticamente e segundo uma sequência linear. Assim, o que faremos aqui será mencionar alguns deles – notadamente os que consideramos mais proeminentes –, acrescidos de breves apontamentos reflexivos, sem a preocupação de hierarquizar ideias e argumentos.

Um conjunto já antigo de indagações – e que não se dirige exclusivamente às proposições da didática das ciências naturais, mas a toda forma de organização do processo educativo que se configure em abordagem pedagógica –, diz respeito às relações entre as concepções de ensino e aprendizagem defendidas e/ou concretizadas e um determinado projeto de sociedade que subentendem ou canalizam (cf. MIZUKAMI, 1986). De modo mais específico, a pesquisa acadêmica é questionada quanto a seu **compromisso ou não** com uma educação escolar “humanizadora e transformadora”, isto é, uma educação que opere em favor da superação das estruturas sociais assentadas em relações de opressão, exploração e desigualdade, estruturas estas que, para a infelicidade do gênero humano, se encontram amplamente disseminadas em todo o mundo contemporâneo (cf. FREIRE, 1968; SAVIANI, 1987; DINIZ; CAMPOS, 2020).

Tais preocupações têm-se desdobrado em considerações críticas sobre uma variedade de componentes e aspectos do pensamento e da ação no campo teórico e prático da educação escolar: ideias piagetianas, “construtivismo”, ênfase no saber-fazer em detrimento do domínio do conhecimento acumulado, pedagogia das competências, abordagens tecnicistas, pedagogia de projetos, pedagogias do aprender a aprender, etc. (cf. SAVIANI, 1987; DUARTE, 2005).

Argumenta-se que os enfoques teórico-metodológicos que vêm recebendo esse tipo de questionamentos podem levar a um ensino escolar que não apenas esvazia os conteúdos curriculares e a formação crítica dos estudantes, como também molda o alunado segundo o perfil disciplinado e cumpridor de tarefas almejado pelas forças de mercado. A educação escolar assim configurada se torna, pois, instrumento de manutenção e regulação do funcionamento das sociedades hierarquizadas do mundo contemporâneo. Além disso, fica claro que as políticas que buscam conformar a massa estudantil dentro dos moldes mencionados são muito palpáveis e se dão por meio do estabelecimento de currículos oficiais nacionais e das sucessivas reformas que vêm sendo feitas nesses currículos (LIBÂNEO, 2012; SILVA, 2018).

Apresentados esses criticismos de uma forma genérica, não há como discordar das possibilidades apontadas, e de sua efetiva concretização em uma série de circunstâncias. Assim, cabe a nós, pesquisadores e professores da área, **estarmos permanente alertas** para as armadilhas mencionadas, a fim de que nosso trabalho não seja combustível para manter e aprofundar a sociedade desigual, mas represente uma contraposição a ela.

Não obstante, é preciso olhar com maior detalhe / especificidade em que instâncias e graus os questionamentos citados se aplicam ou não ao caso da didática das ciências naturais. Pois, se tal análise não for feita, corre-se o risco de desqualificação e rejeição de todo o caminho percorrido e de todas as conquistas teóricas e práticas (legítimas) já alcançadas, pondo a perder o estágio de conhecimento atingido e as perspectivas de evolução que se abrem atualmente.

Em primeiro lugar, a pesquisa em didática das ciências tem sido, em muitos sentidos, pouco “piagetiana”. A preocupação inicial, na década de 1970, era com a aprendizagem de conceitos, daí que (1) não se notem propostas que secundarizem os conteúdos de ensino, ameaçando esvaziá-los, e (2) a psicologia de Ausubel e aportes da filosofia da ciência tenham sido uma influência mais forte que a dos trabalhos de Piaget, o que provavelmente facilitou a posterior incorporação de ideias vigotskianas (cf. NOVAK, 1981). Apesar disso, o foco original das investigações ficou muito restrito ao problema da compreensão de conceitos e argumentos da ciência, dando às abordagens pedagógicas propostas um caráter excessivamente “internalista”, isto é, alheio à discussão das relações entre ciência e sociedade.

Este é um ponto essencial a ponderar. Não basta o ensino preservar os “conteúdos” (SAVIANI, 1987, p. 59). É necessária uma profunda indagação e revisão dos conteúdos curriculares de cada área disciplinar, segundo a contribuição que se espera desses conteúdos para a formação dos estudantes (cf. MILLAR, 2003; CARVALHO; NUNES-NETO; EL-HANI, 2011; FREITAS *et al.*, 2012). Há visíveis diferenças, por exemplo, entre os conteúdos de física e história quanto a seus significados para a “prática social” (SAVIANI, 1987, p. 73-74), pelo simples motivo de que as ciências naturais **não têm como objeto de estudo** os fenômenos humanos ou sociais. Assim, as mediações entre os conteúdos curriculares de física, química, biologia, astronomia, etc. e a prática social dos estudantes deveriam ser analisadas e propostas tendo em vista as especificidades dos campos científicos de referência, evitando-se tanto a obsessão em preparar para exames / “demandas” de mercado (MOREIRA, 2018) como, em oposição, uma concepção (artificial, reducionista) que leve a supor que todo conteúdo escolar relevante possa funcionar diretamente como insumo para a ação política transformadora. Preferimos, nesse sentido, a definição de educação como um processo de humanização vinculado à apropriação da cultura, pois possibilita abranger ao mesmo tempo a formação cultural dos estudantes e a necessidade da transformação da sociedade **que desumaniza** (cf. FREIRE, 1968). A problemática em tela pode ser ilustrada por meio de um exemplo tomado do

ensino de astronomia: o dos conhecimentos sobre estrelas, constelações e galáxias (cf. KANTOR, 2012), os quais não têm qualquer “utilidade” muito palpável para quem não é astrônomo, no entanto, podem ser relacionados a aspectos filosóficos, existenciais, estéticos, culturais, históricos, metodológicos, etc. Ou seja, o efeito do conhecimento científico sobre os projetos de transformação social frequentemente não se dá pela aplicação direta dos conceitos estudados, mas por outras mediações.

Uma questão delicada relacionada ao tema se refere ao projeto de sociedade ao qual os professores em formação e em serviço aderem de um modo mais ou menos consciente ou inconsciente. Embora fosse desejável que todos os professores pensassem e trabalhassem segundo uma perspectiva “democrática e emancipatória”, muito frequentemente não é essa a situação que se tem nos programas de formação inicial e continuada (cf. ZEICHNER, 1993, p. 42-45, 65-67). E, conforme argumenta Freire (1968, p. 173-182), o projeto de sociedade e o caminho para atingi-lo deve emergir do diálogo solidário, profundo, honesto e permanente entre educadores e educandos, caso contrário, a pedagogia que se supõe revolucionária poderá fomentar práticas e estruturas de opressão semelhantes às que pretende superar.

Quanto à crítica ao “construtivismo”, nota-se que as pesquisas em didática das ciências naturais adotam concepções muito variadas e até mesmo incompatíveis do termo “construção” (cf. EL-HANI; BIZZO, 2002; MATTHEWS, 2012). Na grande maioria dos casos, não há submissão ao sistema piagetiano, muito menos à ideia de predeterminação biológica do desenvolvimento cognitivo (cf. CARVALHO, 2014, p. 1-20). O que há é um entendimento mais ou menos convergente em torno de dois princípios: (1) o conhecimento das ciências naturais não é absoluto; e (2) a aprendizagem escolar de conteúdos culturais requer atividade mental de construção de significados para esses conteúdos, atividade esta que envolve o estabelecimento de relações entre ideias e entre informações novas e aquilo que já se sabe, e o crescimento e modificação progressivos dos conceitos existentes na estrutura cognitiva (cf. COLL, 1998; EL-HANI; BIZZO, 2002; CACHAPUZ *et al.*, 2011; MATTHEWS, 2012). Esses princípios interpretativos têm sido frutíferos para a reflexão sobre conteúdos e métodos da educação escolar, portanto, entendemos que devam ser valorizados (não significando que não possam ser enriquecidos pela incorporação de novas perspectivas).

E é justamente nesse trabalho de reflexão sobre conteúdos e métodos que se encontra a contribuição específica dos estudos em didática. De nada adianta o pesquisador propor objetivos educacionais ambiciosos se não há propostas concretas

e plausíveis acerca de como trabalhá-los nas diferentes situações de ensino escolar (cf. SAVIANI, 1987, p. 72-73).

Ainda no que tange às críticas ao “construtivismo”, são comuns descrições caricaturais das supostas formas de trabalhar em aula, tais como afirmar que, no ensino construtivista, “o aluno constrói sua própria ciência”, “aprende sozinho”, etc. Não entendemos que essas metáforas se apliquem às pesquisas correntes em didática das ciências naturais. Cabe, entretanto, um importante alerta.

Temos notado uma supervalorização de metodologias de ensino que propõem uma identificação mais ou menos próxima entre o fazer dos estudantes em situações de aula ou de estudo e o *fazer dos cientistas* em sua atividade profissional (cf. SAVIANI, 1987, p. 49-51). Essa supervalorização pode levar às seguintes distorções, entre outras: (a) suposição (equivocada) de que o currículo escolar possa ser totalmente desenvolvido por meio de investigações conduzidas pelos estudantes; (b) destaque exagerado à aprendizagem de procedimentos, com o conseqüente alijamento dos conteúdos conceituais correspondentes; (c) **desatenção para com a necessidade de aportes de informações de caráter conceitual / representacional** que sustentem o desenvolvimento das atividades de observação / experimentação e a aprendizagem dos conteúdos curriculares; (e) disseminação de *slogans* vazios e sem sentido, frequentemente utilizados de modo oportunista nos discursos de políticas públicas, tais como “aprender a aprender” e “metodologias ativas” (cf. MORTIMER, 1996; MUNFORD; LIMA, 2007; DINIZ; CAMPOS, 2020; BASTOS; LANGHI, 2021).

É, pois, recomendável que os pesquisadores da área fiquem atentos às limitações e inconvenientes dos diferentes enfoques teóricos e práticos que são desenvolvidos (e não somente à sua promessa), aos usos (às vezes distorcidos) que se podem fazer de determinadas concepções pedagógicas no âmbito das políticas curriculares e à necessidade (que entendemos hoje como real) da incorporação de certo pluralismo interpretativo e metodológico (pluralismo este que não fique, entretanto, sem direção, mas que se pautem por uma educação humanizadora e transformadora).

O pluralismo é viável porque a transposição de ideias diversas, de um contexto a outro, não se dá de forma mecânica. Aliás, entendemos esse pluralismo como algo compatível com a síntese entre pedagogias distintas, proposta por Saviani na qualidade de um horizonte a ser atingido (cf. SAVIANI, 1987, p. 72-73).

Quanto ao ensino por investigação (e citamo-lo novamente pelo fato de ser um objeto importante de nossos interesses atuais de pesquisa), trata-se de um excelente exemplo de um modo de organização (das atividades de aula) alternativo aos padrões do ensino tradicional, exemplo este que sintetiza em uma só abordagem diferentes realizações da didática das ciências nos últimos anos, e pode ser frutiferamente vivenciado / analisado nos programas de formação de professores, desde que entendido dentro de um quadro que proponha o pluralismo metodológico e uma educação humanizadora e transformadora.

Assim, o que estamos argumentando é que o ensino por investigação fornece um quadro de referência muito útil para que os professores em formação explorem novos modos de trabalhar em aula e, analisando criticamente o *feedback* da prática, consigam vislumbrar as potencialidades, condições e limitações das inovações em estudo, progredindo em termos de saberes docentes que lhes permitam superar os ainda persistentes modelos de ensino voltados à educação bancária ou ao mero treinamento de habilidades (BASTOS; LANGHI, 2021; MOREIRA, 2021).

Palavras finais

O presente estudo procurou destacar que a pesquisa acadêmica em didática das ciências naturais vem produzindo importantes contribuições para a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem na escola e, conseqüentemente, para o debate sobre a formação de professores. Não obstante, questionamentos têm sido levantados quanto a objetivos, conteúdos e métodos que podem ser fomentados por estas investigações e, eventualmente, materializar-se nos documentos de políticas públicas e na cultura escolar. Tais preocupações são reais, de modo que pesquisadores e professores precisam analisar criticamente os enfoques teóricos e práticos que adotam, caso pretendam evitar uma educação bancária ou esvaziada e progredir em direção a uma educação humanizadora e transformadora.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, G. T. B. Percursos históricos de ensinar ciências através de atividades investigativas. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p.121-138, jan.-abr. 2011.

BASTOS, F.; LANGHI, R. Exercício da docência em contextos de ensino por investigação: desafios e contribuições para a formação inicial de professores de física. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 2, p. 207-224, 2021.

CACHAPUZ, A. *et al.* **A Necessária Renovação do Ensino das Ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 264 p.

CARRASCOSA, J. *et al.* La visión de los alumnos sobre lo que el profesorado de Ciencias ha de saber y saber hacer. *Investigación en la Escuela*, v. 14, p. 45-61, 1991.

CARVALHO, A. M. P. (org.). **Ensino de ciências por investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2014. 152 p.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciências*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 120 p. (Questões de nossa época, 26).

CARVALHO, I. N.; NUNES-NETO, N. F.; EL-HANI, C. N. Como selecionar conteúdos de biologia para o ensino médio. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 1, n. 1, p. 67-100, ago./dez. 2011.

COLL, C. *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998. 221 p.

CUNHA, R. B. Alfabetização científica ou letramento científico: interesses envolvidos nas interpretações da noção de *scientific literacy*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, p. 69-86, jan.-mar. 2017.

DINIZ, R. E. S.; CAMPOS, L. M. L. Pedagogia histórico-crítica: princípios para formação de professores de ciências e biologia. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 26, p. 381-394 382, jan./abr., 2020.

DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 106 p.

DUIT, R.; TREAGUST, D. F. Conceptual change: a powerful framework for improving science teaching and learning. **International Journal of Science Education**, v. 25, n. 3, p. 671-688, 2003.

EL-HANI, C. N., BIZZO, N. M. V. Formas de Construtivismo: mudança conceitual e construtivismo contextual. **Ensaio**, v. 4, n. 1, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 255 p. (Obra publicada originalmente em 1968).

FREITAS, D. *et al.* **Uma abordagem interdisciplinar da Botânica no Ensino Médio**. São Paulo: Moderna, 2012. 160 p.

FREITAS, W. P. S.; QUEIRÓS, W. P. A abordagem CTS e a teoria crítica de Henry Giroux: caminhos para uma educação em ciências crítico-transformadora. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 126-149, set./dez. 2020.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998. 481 p. (Fronteiras da educação).

GIL PÉREZ, D. et al. ¿Tiene sentido seguir distinguiendo entre aprendizaje de conceptos, resolución de problemas de lápiz y papel y realización de prácticas de laboratorio? **Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 311-20, 1999.

GIORDAN, A.; DE VECCHI, G. **As origens do saber**: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 222 p.

KANTOR, C. A. **Educação em Astronomia sob uma perspectiva humanístico-científica**. 2012. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

LABURÚ, C. E.; ARRUDA, S. M.; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MAGALHÃES, P. P.; ZULIANI, S. R. Q. A. Contribuições das Sequências de Ensino Investigativas (SEI) aos Alunos de Medicina em Imersão na PBL. **Amazônia**, v. 16, n. 36, p. 23-39, 2020.

MATTHEWS, M. R. Philosophical and Pedagogical Problems with Constructivism in Science Education. **Tréma**, v. 38, 2012. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/trema/2823>>. Acesso em: 28 set. 2021.

MATTHEWS, M. R. (ed.). **International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching**. Dordrecht: Springer, 2014. 2532 p.

MILLAR, R. Um currículo de ciências voltado para a compreensão por todos. **Ensaio**, v. 5, n. 2, p. 73-91, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. 119 p. (Temas básicos de educação e ensino).

MOREIRA, M. A. Uma análise crítica do ensino de Física. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, p. 73-80, 2018.

MOREIRA, M. A. Desafios no ensino da física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, e20200451, 2021.

MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 1, n. 1, p. 20-39, 1996.

MUNFORD, D.; LIMA, M. E. C. C. Ensinar ciências por investigação: em que estamos de acordo? **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 89-111, 2007.

NARDI, R. **A área de ensino de ciências no Brasil**. 2005. 169 p. Tese (Livre-Docência em Didática) – Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2005.

NOVAK, J. D. *Uma teoria de educação*. São Paulo: Pioneira, 1981. 252 p. (Obra original publicada em 1977).

POSNER, G. J. *et al.* Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. **Science Education**, v. 66, p. 211-27, 1982.

SANTOS, F. M. T.; GRECA, I. M. (org.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2006. 437 p. (Educação em ciências).

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-21, Feb. 1987.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 325 p.

TEIXEIRA, P. M. M. Produção acadêmica em ensino de biologia: análise sobre dissertações e teses e derivações reflexivas para a área de educação em ciências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260097, 2021.

TRIVELATO, S. L. F.; TONIDANDEL, S. M. R. Ensino por investigação: eixos organizadores para sequências de ensino de biologia. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, n. especial, p. 97-114, nov. 2015.

ZEICHNER, K. **Formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1993. 131 p. (Educa-Professores, 3).

ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009.

A PRODUÇÃO ARTÍSTICA DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÕES DO DESENHO

Thaeza Silva Trevisi Calmona⁹
Thaís Cristina Rodrigues Tezani¹⁰

INTRODUÇÃO

Este texto retrata pontos e pareces da dissertação realizada no Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica – Mestrado Profissional, cujo objetivo constituiu-se em produzir um material didático para os professores que contribuísse com a aprendizagem dos educandos do primeiro ano do Ensino Fundamental, com orientações didáticas que proporcionem aos docentes uma reflexão sobre a utilização do desenho em sala de aula.

A temática da pesquisa surgiu ao observar as dificuldades apresentadas pelas crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, no qual muda o cenário do protagonismo e da criação artística, para o foco na alfabetização e letramento, remetendo a hipótese de que o desenho apenas será aplicado na disciplina específica de Arte ou utilizado como um passatempo nas demais aulas, sem grandes objetivos.

Esta etapa educacional é marcada por rupturas bruscas para a criança recém-chegada da Educação Infantil. O tempo de permanência do aluno no ambiente escolar se amplia, assim como as atividades tornam-se sistematizadoras e

9 Mestre em Docência para Educação Básica. Especialista em Arte e Educação. Música e Educação. AEE-Atendimento Educacional Especializado. Psicopedagoga clínica e institucional. Licenciada em Arte - Educação Artística e Pedagogia. Docente da rede municipal da cidade de Lins E-mail: thaeza@hotmail. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6387842039626343>

10 Docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – campus de Bauru/SP. E-mail: thais.tezani@unesp.br. Currículo Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/3206831410695769>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0601-1865>

classificadoras, enquanto as ações artísticas neste processo de alfabetização e letramento nem sempre têm espaço na rotina extensa.

Mediante esse cenário, a pesquisa apresentou contribuições metodológicas para que o desenho fosse trabalhado com esses alunos e trouxe orientações aos educadores, que às vezes não têm formação sólida sobre o ato de desenhar, entendendo assim a importância que traz para a formação integral do sujeito e suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem.

A importância do desenho para o desenvolvimento infantil

O desenho é compreendido e conceituado de diversas formas no meio acadêmico e psicológico. O ato de desenhar atualmente vem despertando o interesse nas áreas motoras, cognitivas e psicológicas, o qual pode ser compreendido também como forma de expressão, como linguagem de representação. Moreira (1999, p. 20) afirma que “a criança desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas”, sendo uma fala interiorizada que nem sempre consegue ser dita, mas que facilmente é expressa por traços e cores.

O desenho reporta graficamente as transformações de conduta do indivíduo, por meio dele a criança demonstra seu estado emocional, suas fases de desenvolvimento e seu conceito de mundo trabalhando as ações físicas e psicológicas que algumas vezes não são verbalizados e nem escritos, mas que facilmente são reconhecidos em um desenho, como afirmam Derdyk (2020), Iavelberg (2006), Mèredieu (2006), Vygotsky (2010) dentre outros estudiosos da área.

Para representar a realidade em que vive, a criança tem segurança em usar a forma gráfica e, para isso, utiliza diversas atribuições: realidade, criatividade e imaginação, sendo assim, somente olhar um desenho e conceituá-lo, podem tornar-se vagas, quanto a real intenção do autor.

Ferreira (2001, p. 47) complementa que a criança em idade pré-escolar está em constante exploração do meio e começa a tomar consciência da realidade em que a cerca, o que torna um momento rico para se criar e soltar seu imaginário.

Dessa maneira, o ato de desenhar é algo tão sério que precisa ser considerado não só no produto final, mas no processo, pois a criança para pegar no lápis tem que dominar algumas habilidades que algumas vezes vão além até da sua faixa etária como, por exemplo, um bebê que brincando, ao explorar a folha e o seu espaço em

branco, se deslumbra com o som que o rabiscar faz e sente prazer naquele momento, tornando importante para seu desenvolvimento, como explica Derdyk (2020).

Em uma etapa mais evoluída do desenvolvimento, na qual a criança já intencionaliza a sua criação e pensa cuidadosamente nos detalhes a serem inseridos, no local onde cada elemento será expresso e com qual proporção isso ocorrerá, podemos constatar que o processo também foi essencial para compreender algumas habilidades que já adquiriu ou que ainda necessita evoluir.

Assim, o desenhar não deve ser restrito apenas à educação infantil, já que o seu desenvolvimento está apenas se iniciando nesta fase escolar, o que será excelente auxiliador no processo acadêmico das demais fases escolares.

Há necessidade de incentivar a criança no desenvolvimento do seu potencial criador e, neste sentido torna-se fundamental valorizar o desenho no currículo do Ensino Fundamental, principalmente no primeiro ano, etapa de transição da educação infantil para o ensino fundamental.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental: o espaço do desenho

O Ensino Fundamental com nove anos de duração passou a ser prioridade na educação brasileira, por meio da Lei 11.114/2005 (BRASIL, 2005), que tornou obrigatória a matrícula da criança com seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, considerando que quanto mais cedo a criança entrasse na escola, melhor seria seu desempenho acadêmico.

Ao se pensar nesta transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, costuma-se perceber essas etapas da Educação Básica como dois contextos completamente opostos, nos quais ainda existem ideias equivocadas, carregadas de mitos, de que no Ensino Fundamental, por exemplo, as crianças começam a aprender de verdade e que este é o lugar de ler e escrever e não do lúdico.

No entanto, a criança não faz essa separação, o que torna, por vezes, uma transição dolorosa e difícil de lidar, como alerta Kramer (2007) que, para a criança essa transição não é fragmentada e, na verdade, quem faz essa separação são os adultos, que não conseguem articular as experiências e a cultura que os dois contextos trazem para o desenvolvimento infantil.

Craidy e Barbosa (2012), ao falarem sobre o primeiro ano do Ensino Fundamental, afirmam que os professores e os pais acreditam que nesse contexto

deve-se apenas alfabetizar, trabalhando de forma repetida os códigos alfabéticos com exercícios de cópias e extensas repetições. Assim, observamos que outras linguagens que também são essenciais para a criança, como a criação artística e expressividade, acabam sendo deixadas de lado.

Diante disso, a criança com seis anos precisa ser atendida mediante suas necessidades de desenvolvimento, devendo dialogar com o aprender e o lúdico, o fazer acadêmico com o brincar, assim, não deve haver separação dos seguimentos escolares, mas é imperativo complementar um ao outro, sequenciando a vida escolar do educando.

O cenário atual demonstra grandes desafios dessa transição que deixam lacunas no processo de ensino-aprendizagem e, segundo os autores Craidy e Barbosa (2012), obrigar as crianças a ingressarem com seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, não seria uma forma de democratizar o ensino, como se espera, pois devemos levar em conta a vulnerabilidade pessoal e social, uma vez que as crianças são as maiores vítimas dessa mudança, já que irão se deparar com uma nova cultura, um contexto escolar estranho e letrado que antes não era familiar para elas.

A Educação Infantil hoje é etapa obrigatória na Educação Básica, na qual a criança é matriculada com quatro anos, conforme disposto pela Lei nº 12.796/2013, e o desenho neste ambiente é um dos maiores instrumentos avaliativos da representação gráfica infantil. Neste espaço educacional, o desenho é visto com prioridade, valorizando toda a produção artística do educando, que tem liberdade para se expressar e ousar em suas criações, mas que ao chegar ao Ensino Fundamental defronta com o desenho que começa a perder seu espaço para o letramento.

Segundo Mèredieu (2006), é possível observar essa diminuição da produção gráfica, pois a escrita é uma matéria considerada mais séria no contexto do Ensino Fundamental, passando a ser concorrente do desenho, sendo que, na verdade, com as possibilidades de escrita também pode haver novas descobertas do desenho.

Assim, a criança passa a contemplar um currículo que não prioriza o fazer artístico, pois é extenso e com ampla necessidade de exercícios para o desenvolvimento da alfabetização. Os docentes, por vezes, não fazem relação a essas duas formas de representação gráfica e desconhecem que o desenho pode ser auxiliador do processo de alfabetização, pois são ações que se completam.

Pillar (2012, p. 26), afirma que “o desenho e a escrita são, portanto, formas de representação, ou seja, expressões da função semiótica, e tem a mesma origem

gráfica”. Diante desta afirmação, há necessidade de incentivar a criança a desenvolver seu potencial criador e neste sentido torna-se fundamental valorizar o desenho no currículo do Ensino Fundamental.

A pesquisa de campo qualitativa: os dados e resultados

A pesquisa iniciou-se com a inquietação sobre a compreensão de como está sendo trabalhado o desenho com a criança do primeiro ano do ensino fundamental ciclo I, de uma rede municipal do interior paulista, para assim analisar se os professores reconhecem a importância de utilizar o desenho e se compreendem os ganhos que a produção artística traz para o desenvolvimento cognitivo e expressivo da criança.

O professor do Ensino Fundamental I, que algumas vezes possui formação precária, desconhece que o desenho pode ser utilizado como instrumento de aprendizagem e não o utiliza em sala de aula ou, se o faz, nem sempre é com teor de desenvolvimento pedagógico, preferindo usar a Arte com desenhos prontos (xerocopiados), padronizando imagens, estereotipando belezas, sem se preocupar com a riqueza que é a produção infantil e que essa, mesmo inconscientemente, transmite visão particularizada que o indivíduo constrói mentalmente do outro, de si mesmo e do mundo, como afirmam autores como Rabello (2013) e Vygotsky (2010).

Mediante a esse princípio, a presente pesquisa utilizou o levantamento de dados e análise qualitativa por meio de questionário aplicado com docentes e de estudos em documentos e bibliografias acerca da importância da inserção do desenho no Ensino Fundamental nos anos iniciais.

Houve a necessidade de compreender como o processo criador e o desenho, estão relacionados e como são retratados em sala de aula, analisando assim, por meio dos dados qualitativos, se os docentes reconhecem a importância de usar o desenho no processo de ensino-aprendizagem e quais são os desafios que encontram ao trabalhar com as produções infantis.

Averiguamos os documentos e legislações do primeiro ano do Ensino Fundamental nos âmbitos nacional e municipal para que neste momento pudéssemos compreender a proposta curricular, a concepção docente e as metodologias aplicadas com os educandos, por meio da coleta e análise de dados.

O desenvolvimento da pesquisa qualitativa seguiu as etapas e estratégias de estudos teóricos como determinam Bogdan e Biklen (1994), sendo indispensáveis

para a construção do produto, o qual segundo esses autores “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

Para tal coleta, utilizamos um questionário e tivemos o cuidado de seguir de forma fidedigna cada apontamento respondido pelos participantes, pelo qual buscamos a compreensão das perspectivas de sujeito a cerca de seu entendimento sobre o tema investigado.

A pesquisa de campo ocorreu em quatro das cinco escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de um município de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo. As escolas envolvidas possuem grupos de profissionais docentes (PEB I – Professores de Educação Básica I) que atuam do primeiro ao quinto ano de forma polivalente com rotatividade anual e ministrando as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, bem como com os professores especialistas (PEB II – Professores de Educação Básica II) das disciplinas de Arte, Educação Física, Inglês e Informática. No entanto, observa-se que o grupo de PEB II não participou da pesquisa.

O objetivo do questionário foi compreender qual a concepção que os professores de Educação Básica I tinham a respeito da importância do desenho no processo de ensino e aprendizagem. Após a aplicação deste questionário, foi desenvolvida a análise dos dados coletados objetivando identificar as concepções e nortear a base para o desenvolvimento do material didático, produto da pesquisa.

Durante o estudo bibliográfico sobre a importância do desenho, constatamos que o papel do adulto é de extrema importância para que as crianças pratiquem o ato de desenhar e desenvolvam habilidades pictóricas. Desta maneira, retrataremos os dados da investigação quanto a visão que os educadores entrevistados têm sobre o desenhar no ensino fundamental ciclo I, e analisaremos seu envolvimento e afinidade do grupo docente com a ação.

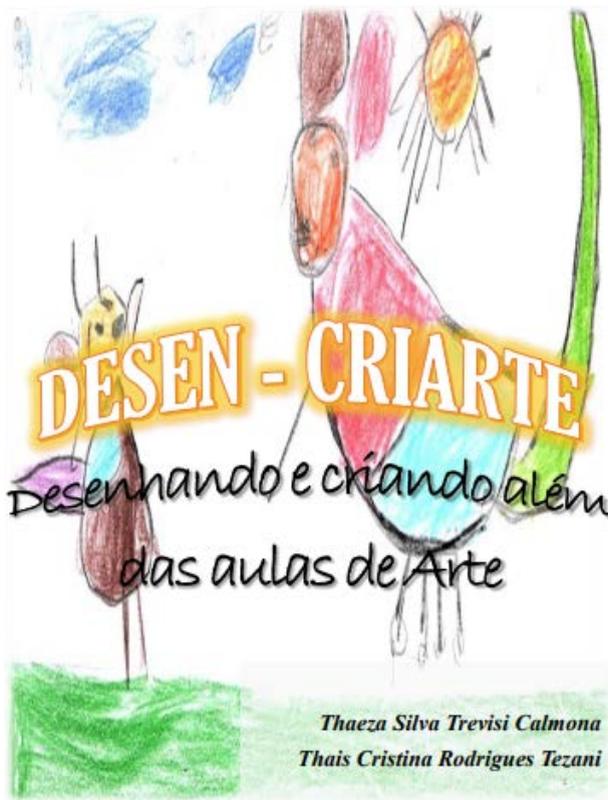
Analisando os dados coletados concluímos que o desenho no Ensino Fundamental sofre diversas formas de interpretação e que a maioria dos docentes não tem ainda uma concepção formada sobre essa prática, o que reflete sua pouca presença nas sequências didáticas e rotinas das aulas.

Concluímos que a confecção de um *material didático*, com atividades e orientações sobre a importância e a prática das atividades com desenhos, colaborará e

amenizará as dúvidas e angústias dos profissionais quanto a sua utilização e que esse suporte pedagógico poderá contribuir para uma maior valorização das produções artísticas no ensino fundamental.

O material didático DESEN-CRIARTE: desenhando e criando além das aulas de Arte

Figura 1: Capa do material didático Desen-Criarte



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021)

De acordo com a hipótese inicial da pesquisa, elaboramos um material didático para esclarecer a importância do desenho no processo de ensino-aprendizagem e auxiliar os professores principalmente do primeiro ano, etapa transitória da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A estruturação do material didático constitui de orientações sobre as diversas possibilidades de abordagens do desenho e conta com as propostas metodológicas em formas de atividades descritivas e orientações para serem aplicadas com os alunos de acordo com a BNCC, a fim de garantir o fazer artístico e o desenvolvimento criativo.

O material didático “Desen-Criarte: desenhando e criando além das aulas de Arte” foi desenvolvido para o primeiro ano do Ensino Fundamental, porém as orientações e conteúdos contribuem para todo o seguimento. Além das orientações sistemáticas, conta com 21 propostas de atividades que podem ser utilizadas em qualquer disciplina.

Figura 2: Exemplo de uma das 21 propostas que contém no material didático

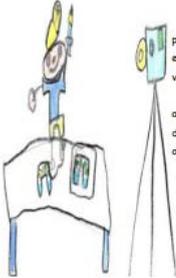


Fonte: Acervo pessoal da autora (2021)

O material propõe reflexões e aprofundamentos quanto às variações dos tipos de desenho, sendo esses: “o desenho de observação”, “o desenho de imaginação”, “o desenho livre”, “o desenho de memória” e “o desenho dirigido”.

Figura 3: Exemplo de como os tipos de desenho são abordados no material didático

DESENHO DE OBSERVAÇÃO



Quando a criança começa a desenhar ela passa por um processo de desenvolvimento e evolução, ou seja, como na alfabetização a criança vai aprimorando suas habilidades para desenhar.

A pratica de observação nada mais é que, analisar algo e tentar reproduzi-lo. Porém, não se deve cobrar uma copia fiel do que está sendo observado, como alerta Derdyk (2020, p. 73):

O desenho não é mera copia, reprodução mecânica do original. É sempre uma representação, elaborando relacionando, simbolizando, significando, atribuindo novas configurações ao original. O desenho traduz uma visão porque traduz um pensamento, revela um conceito.

Favorecer e criar oportunidades, portanto, para o desenvolvimento da observação - compreendendo-a em toda a riqueza de sua significação - é básico nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Os alunos dessa faixa etária estão ávidos por conhecer e reconhecer o mundo em que vivem. (MAZZAMATI, 2012, p. 85)

COMO COLOCAR EM PRÁTICA:

É preciso ter clareza que nesse processo de desenho a criança deverá observar atentamente à todos os detalhes.

A criança poderá observar um objeto, um cenário, um local, ou algo que está estudando em qualquer disciplina, para posteriormente reproduzi-lo em forma de desenho. Será possível constatar que ao desenhar as crianças focarão principalmente em partes dos elementos que mais lhe chama a atenção.

Atenção professor!
Quando a criança estiver desenvolvendo a atividade ela precisará ter ciência que não estará fazendo uma cópia fiel do objeto ou imagem, mas estará desenvolvendo o "aprender a olhar". Neste processo o mais importante é que ela se expresse, conforme for analisando.

VARIACIONES DA ATIVIDADE:

1. Pode-se fazer a observação de um objeto sobre uma superfície e de uma determinado ângulo: desenhar sem tocá-lo;
2. Fazer o desenho em posições variadas: deitado, sentado, em pé, olhando de baixo para cima, de cima para baixo;
3. É possível fazer a observação de um determinado local em diferentes momentos do dia e, reproduzi-lo conforme as cores que observa;
4. Apresente artistas que costumam fazer suas obras observando locais e objetos como Monet, Manabu Mabe, Di Cavalcante e muitos outros que utilizavam esse propósito.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021)

Escolhemos o formato em versão digital, pois possibilita atender um número expressivo de interessados sobre o tema, visto que a tecnologia digital já é uma realidade presente para os educadores.

Esse material possibilitará que os discentes tenham um maior acesso ao fazer artístico e enriqueçam sua aprendizagem, desenvolvam a criatividade, a autonomia e se tornem protagonistas de sua produção artística, não sobrecarregando a oferta apenas para a disciplina de Arte. Por sua vez, o docente poderá desenvolver as atividades com os suportes necessários e com as orientações teóricas e metodológicas.

O Desen-Criarte foi desenvolvido por intermédio da análise dos documentos oficiais para o ano foco da pesquisa e da coleta de dados do questionário respondido pelos docentes do Ensino Fundamental I; também seguindo as etapas de planejamento, elaboração e desenvolvimento das atividades selecionadas; revisão e da diagramação final.

Considerações Finais

Com a presente pesquisa foi possível responder a hipótese inicial de que os docentes do Ensino Fundamental I não tivessem uma formação sólida sobre a importância do desenho e, devido ao desconhecimento e a não segurança para desenvolver as atividades nesta área, não o utilizavam em suas rotinas e, se o faziam, não tinham claros os seus objetivos. Outra questão abordada foi a falta de formações continuadas para os profissionais da educação sobre o tema desenho, ocorrendo raramente no processo inicial de carreira, no curso de graduação e na modalidade continuada, ou seja, durante o exercício do magistério.

Questão de suma importância foi debruçarmos para compreender melhor o papel do professor e das possibilidades em proporcionar situações de desenho no ambiente escolar. Vimos na teoria aqui apresentada que se deve levar a criança a praticar, oferecer diversidades de materiais, apresentar situações e mediar o processo para que a criança se sinta autora do seu fazer artístico e consequentemente desenvolva a criatividade.

Deste modo, nesta pesquisa o foco foi compreender o espaço do desenho no currículo, culminando com a elaboração de um produto educacional mediante os dados coletados com os docentes e munidos dos estudos realizados com o referencial teórico e bibliográfico. Assim, buscamos retratar os princípios básicos para a utilização do desenho no ambiente escolar, a fim de alcançar nosso objetivo principal que vem a ser promover a inserção do desenho em sala de aula, proporcionando aos professores embasamento teórico e atividades práticas para que possam compreender, aplicar e avaliar as atividades a serem realizadas pelos alunos.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/#/Site/inicio>>. Acesso em: 20 Jun. 2019.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2007.

_____. **Lei n. 11.114, 16 de maio de 2005.** Altera os Arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 05 jul. 2019.

COX, M. **Desenho da Criança.** 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2000

CRAIDY, C.M.; BARBOSA, M.C.S. **Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos seis anos.** Falsa solução para um falso problema infantil. In: BARBOSA, M.C.S. et al. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

_____; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DERDYK, E. **Formas de Pensar o Desenho: Desenvolvimento do Grafismo Infantil.** 3ª ed. Porto Alegre: Zouk, 2020.

GREIG, P. **A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

IABELBERG, R. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores.** Porto Alegre: Editora Zour. 2006.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J. et al. **Ensino**

Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MÈREDIEU, F. **O desenho Infantil.** São Paulo: Culrix, 2006.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador.** São Paulo: Edições Loyola. 8ª edição. 1999

PILLAR, A.D. **Desenho e escrita como sistema de representação.** 2. Ed. rev. Ampl. Porto Alegre: Penso, 2012

RABELLO, N. **O desenho infantil: entenda como a criança se comunica por meio de traços e cores.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

YGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2010

DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UMA REVISÃO NA BASE DE DADOS EDUC@ PUBLICAÇÕES ONLINE DE EDUCAÇÃO

Verônica Lima dos Reis¹¹
Maria de Fátima Belancieri¹²
Vera Lucia Messias Fialho Capellini¹³

É precisamente a atividade criadora do homem a que faz dele um ser projetado para o futuro; um ser que contribui com a criação e que modifica seu presente (VYGOTSKI, 1987, p. 9).

INTRODUÇÃO

A criatividade tem sido uma temática bastante explorada no contexto educacional, visto que pode contribuir na promoção do desenvolvimento de atitudes e habilidades criativas no processo de ensino e aprendizagem e formação humana. Nesse sentido, o professor assume importância fundamental para o planejamento de estratégias e recursos que visam despertar a capacidade criativa de seus alunos.

-
- 11 Docente do Curso de Pós Graduação “Especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva” da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – campus de Bauru/SP. E-mail: veronica.reis@unesp.br. Currículo Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/3355970204100920>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0681-0015>
 - 12 Docente do Curso de Graduação e Pós Graduação em Psicologia – UNIFAI e Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Saúde - NEPPS de Bauru/SP. E-mail: mfbelancieri@fai.com.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7084436217730453>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7292-3961>
 - 13 Docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – campus de Bauru/SP. E-mail: vera.capellini@unesp.br. Currículo Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/9928758732344366>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9184-8319>

Durante muito tempo sustentou-se a ideia de que apenas os gênios ou as pessoas talentosas possuíam capacidade criativa (ALENCAR, 2001; CUPERTINO; ARANTES; MELCHER, 2014). Rogers (2009), numa perspectiva humanista, explica que com a massificação do conhecimento e a rapidez no processamento das informações, o que nem sempre ocorre de maneira construtiva, a criatividade tem sido considerada como uma questão de sobrevivência. Alencar e Fleith (2009) alertam para a importância de se estimular a capacidade criativa desde a infância.

As primeiras teorias visando a compreensão da criatividade surgiram na área da psicologia, especialmente a partir das abordagens psicanalíticas, gestálticas e humanistas. Tais teorias partem do princípio de que existe um potencial criativo, que é determinado biologicamente e, embora seja influenciado pelo contexto social, são considerados como atributos ou traços típicos do sujeito. O destaque científico, ocorre entre as décadas de 1950 e 1960, dando ênfase a identificação de um perfil criativo, buscando conhecer as habilidades do pensamento criativo e os traços da personalidade associados (ALENCAR; FLEITH, 2003).

Entre as décadas de 1960 e 1970 houve críticas relacionadas às práticas pedagógicas, tidas como conservadoras e inibidoras da criatividade. Nesse período, a Psicologia Humanista de Maslow e Rogers defendia a ideia de que todos os indivíduos apresentavam potencial criativo, que deveria ser desenvolvido, especialmente, no contexto escolar (FLEITH, 2000). Nessa perspectiva, o conceito de criatividade, elige o indivíduo como centro, buscando-se a realização de suas potencialidades.

Rogers (2009) se refere à criatividade como um processo que surge “da emergência na ação de um novo produto relacional que provém da natureza única do indivíduo, por um lado, e dos materiais, acontecimentos, pessoas ou circunstâncias da sua vida, por outro” (p. 406). E, embora o foco esteja no potencial criativo, não prescinde das influências do meio e dos acontecimentos ao longo da vida.

A partir desse momento despontaram programas de treinamento e técnicas visando estimular a criatividade. E o interesse passou a ser com as estratégias educacionais visando o desenvolvimento da capacidade criativa dos estudantes. Segundo Alencar (2001) tais estudos contribuem de forma significativa para mudanças de atitudes no contexto educacional, principalmente em relação ao comportamento dos professores e dos estudantes. Entre 1970 e 1980 os estudos sobre a criatividade foram influenciados pela psicologia cognitiva, tendo como foco a percepção das representações mentais e o desenvolvimento do pensamento criativo, bem como as influências que o contexto social pode ter nesse processo (FLEITH, 2000). A

partir de 1980, os estudos passaram a refletir uma visão sistêmica, objetivando a investigação e o conhecimento sobre as influências ambientais no processo criativo e como poderiam favorecer seu desenvolvimento. Csikszentmihalyi (1988; 1994; 1996; 1999), principal expoente dessa concepção, argumenta que a criatividade resulta de três domínios: o campo (grupo das instituições sociais), o domínio (aspecto cultural estável) e o indivíduo (promotor de mudanças no campo do domínio, consideradas criativas pelo Campo). Tais domínios se inter-relacionam e se comunicam de maneira dinâmica e sistêmica, afetando-se mutuamente, de forma permanente.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da criatividade ocorre nas relações estabelecidas entre o sujeito criador e seu contexto sociocultural, passando a ser definida como um “atributo não só de sujeitos, mas também de sistemas sociais que fazem julgamentos sobre esses indivíduos” (CSIKSZENTMIHALYI, 1988, p.13). O autor ressalta ainda que, “é mais fácil desenvolver a criatividade das pessoas mudando as condições do ambiente, do que tentando fazê-las pensar de modo criativo” (p. 1).

É importante reconhecer a influência não somente do contexto familiar e escolar, mas também do contexto sociocultural e do momento histórico em que o estudante se insere. Para Alencar (1995) as influências do contexto ambiental são ricas em estímulos e ações vivenciais e demonstram que a capacidade criativa pode ser desenvolvida desde que haja condições favoráveis em diferentes níveis e intensidade.

Considerando o caminho histórico traçado pela ciência, hoje é consenso que a capacidade criativa não depende apenas das características individuais, mas, apresenta influências do ambiente e do contexto sócio-histórico e cultural, passando a ser vista como resultado de complexas interações entre os elementos internos e externos do sujeito criador, e que podem funcionar tanto como estímulos quanto como barreiras ao processo.

Fleith e Alencar (2005) ressaltam que não é possível chegar a uma definição consensual de criatividade, visto que há uma pluralidade de perspectivas de estudo e, cada uma delas, tem uma conceituação diferenciada, a partir de uma determinada visão de homem e de mundo. No entanto, diante das diferentes abordagens existentes, quatro categorias são apresentadas: 1) Foco na pessoa: em que são priorizadas as características cognitivas, traços de personalidade e as experiências durante a vida; 2) Foco no produto: que se apresenta como algo novo, de utilidade e com valor para a sociedade; 3) Foco no processo: que envolve uma maneira original no desenvolvimento dos produtos criativos, seja, para “produção de idéias incomuns,

combinações diferentes ou transformação de uma idéia já existente” (p. 86); 4) Foco no ambiente: se este promove ou inibe a capacidade criativa, uma vez que, “a criatividade é o resultado de um grande sistema de redes sociais, domínios de cultura e campos (ou instituições sociais)” (p. 87).

Compreendemos a criatividade segundo o pensamento sócio-histórico de Vygotski, em que está é concebida integrada às outras funções psicológicas superiores, como a imaginação, a inteligência, a memória dentre outras. Vygotski (1998, p. 18) explica que a “fantasia [imaginação] não está contraposta à memória, mas se apoia nela e dispõe de seus dados em novas e novas combinações”.

Toda e qualquer atividade humana que transforme de maneira intencional materiais de qualquer natureza, é um ato criativo. A atividade criadora é uma condição necessária ao homem, possibilitando-lhe projetar-se no futuro e transformar a sua realidade no seu presente (VYGOTSKI, 1990). Assim, o conceito de criatividade consiste em “toda realização humana criadora de algo novo, quer se trate de reflexos de algum objeto do mundo exterior, quer de determinadas construções do cérebro ou do sentimento, que vivem e se manifestam apenas no próprio ser humano” (VYGOTSKI, 1998, p. 7). Desse modo, o cérebro funciona como “um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar” (p. 9) a partir de experiências passadas.

Para a realização das atividades humanas, segundo Vygotski (2009), existem dois tipos básicos de impulsos: o reprodutor e o criador. O primeiro, encontra-se vinculado aos processos da memória, sendo sua principal característica a reprodução de informações, impressões ou normas de conduta previamente existentes. Já o impulso criador, vinculado à imaginação, tem como base uma inadaptação que surge das necessidades humanas.

Segundo o autor, a atividade criativa apresenta quatro formas básicas de vinculação entre a imaginação e a realidade: 1) A imaginação (fantasia) resulta do acúmulo de experiências da realidade, sendo que o desenvolvimento das bases para a atividade criativa dependerá da apropriação e elaborações humanas oriundas da instrução formal; 2) Inversa à anterior, esta é mais complexa, visto que a experiência se apoia na imaginação, ou seja, é “preciso uma grande reserva de experiência anterior para que desses elementos seja possível construir imagens. Se eu não tiver alguma ideia de aridez, de areal, de enormes espaços e animais que habitam o deserto, não posso, é claro, criar a minha imagem daquele deserto” (VIGOTSKI, 2009, p. 24); 3) Relacionada ao caráter emocional, se subdivide em duas formas, sendo que a primeira, se refere especificamente a emoção,

pois, o sentimento “colore a percepção dos objetos” (VIGOTSKI, 2009, p. 26). Na segunda, ocorre o inverso, sendo a imaginação que influi nos sentimentos, por exemplo, ao ver um cabide de roupa à meia luz, refletindo a imagem de algo que cause medo. Tal imagem foi criada a partir da combinação de impressões externas, é irreal, mas o susto e o medo são verdadeiros; 4) Esta se refere a apresentação de algo totalmente novo, fruto da fantasia, não existente na experiência humana e nem semelhante a nenhum outro objeto real, ou seja, algo novo é criado a partir da imaginação, a imagem é cristalizada, convertida em objeto, passando a existir na realidade (VYGOTSKI, 2009).

Diante do exposto, podemos observar que as concepções sobre a criatividade são aprofundadas e ampliadas por Vygotski, situando-a como um processo, que se constitui a partir das condições concretas da vida em sociedade, levando-se em consideração os fatores sócio-históricos e culturais. É necessário que se reconheça a criatividade “como regra e não como exceção” (VYGOTSKI, 1990, p. 87), buscando promovê-la em todos os contextos e etapas do desenvolvimento humano.

Alencar e Fleith (2010) realizaram estudo com o objetivo de investigar elementos percebidos por professores da educação superior como inibidores à promoção de condições adequadas ao desenvolvimento e expressão da criatividade de seus alunos. Responderam a um *checklist* 338 docentes do ensino superior de universidades públicas e privadas. Elencaram como barreiras a promoção do desenvolvimento da criatividade dos fatores relacionados aos alunos (desinteresse, dificuldades de aprendizagem, indisciplina, etc.), aos professores (formação insuficiente, preferência por métodos tradicionais, desconhecimento de estratégias para desenvolvimento da criatividade, etc.) e a instituição de ensino (escassez de recursos materiais básicos, elevado número de alunos em sala de aula, atribuições excessivas ao docente, etc.). As autoras ressaltam que “[...] é imperativo propiciar condições ao desenvolvimento da criatividade no contexto educacional [...]” (p. 214).

Silva e Nakano (2012) investigaram a produção científica sobre criatividade no contexto educacional entre anos 1995 e 2009, por meio da análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia em quatro base de dados: Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC2); Scientific Electronic Library Online (SciELO) e PsycINFO. Utilizaram os descritores *psicologia*, *criatividade* e *educação*, de modo isolado e combinado, selecionando 82 estudos relacionados à criatividade no contexto educacional. As autoras

analisaram diversas variáveis dos estudos, contudo, dentre eles 14 desenvolveram técnicas (oficinas, programas, cursos e projetos) para estimular o desenvolvimento da criatividade, e, de modo geral os estudos mostraram resultados positivos.

Em outro estudo, Nakano (2011), analisou programas de treinamento em criatividade almejando identificar ganhos nos participantes que compuseram grupos experimentais e de controle. Coletou dados nas bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO); Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PEPSIC); American Psychological Association (PsycNet); e, banco de teses e dissertações da Capes. Utilizou o descritor *criatividade* e selecionou estudos que desenvolveram programas de treinamento, estimulação e desenvolvimento da criatividade. Os resultados mostraram que a maior parte dos programas apresentaram resultados positivos no desenvolvimento da criatividade, especialmente em estudantes do ensino fundamental. As estratégias utilizadas com estudantes foram: aulas criativas, favorecimento do pensamento divergente com base na teoria renzulliana, enriquecimento da escrita por meio do “Modelo de Incubação para o ensino” de Torrance e Safter, contação de histórias utilizando-se a “Técnica criativa de contar histórias” de Torrance, estimulação visual, auditiva e de reforço durante a contação de histórias, treinamento de habilidades relacionadas com o pensamento criativo, programas de leitura, escrita e criatividade, histórias e apresentações acompanhadas de exercícios para o desenvolvimento de habilidades verbais e figurativas da criatividade, motivação para expressão de ideias, uso de figuras geométricas, resolução criativa de problemas e a promoção da autorregulação, uso da poesia nas formas narrada, escrita, cantada e dramatizada, exercícios de aprofundamento interpessoal, de produção de ideias, oficina de criação publicitária e técnicas de resolução de problemas.

A promoção da criatividade no contexto educacional configura um processo delicado e cuidadoso, especialmente, quando observamos a ausência de uma abordagem orientadora, a falta de clareza na definição sobre o que é ser criativo e a associação equivocada a apenas produções artísticas. Desse modo, este estudo objetivou realizar uma revisão sistemática de estratégias utilizadas no contexto escolar que favoreçam o desenvolvimento da criatividade nos estudantes e como objetivo secundário identificar possível contribuição da base de dados Educ@ para com o professor da educação básica, visando agregar estudos sobre temáticas relacionadas à educação e a criatividade.

MÉTODO

Este estudo descritivo, caracteriza-se como teórico de revisão sistemática da literatura. Para tanto, foi elencada a base de dados *Educ@ - Publicações online de Educação*, em razão de agregar diversos estudos desenvolvidos “para responder às necessidades da comunicação científica nos países em desenvolvimento e particularmente na América Latina e Caribe”. A escolha de apenas esta base de dados justifica-se por tratar-se de um “indexador que objetiva proporcionar um amplo acesso a coleções de periódicos científicos na área da educação”¹⁴.

Para a coleta dos dados, os descritores utilizados foram *criatividade, desenvolvimento e educação*, inicialmente de modo individual e posteriormente, por meio dos seus cruzamentos em razão do grande número de achados (Tabela 1). Assim, a busca foi refinada, selecionando-se o campo *resumo*, desse modo, a base reverteu estudos que continham os descritores elencados nos resumos dos manuscritos (n = 28).

Tabela 1 – Achados decorrentes da busca pelos descritores individualmente

Descritores	N
Criatividade	193
Educação	18678
Desenvolvimento	4938

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para a seleção dos achados, os resumos foram lidos e submetidos aos critérios de exclusão: a) estudos secundários e/ou teóricos; b) sujeitos de pesquisa não estudantes, por exemplo, professores; e, como critério de inclusão, os achados deveriam corresponder a estudos básicos, ou seja, empíricos, tendo como sujeitos da pesquisa estudantes da educação básica de qualquer nível de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao aplicar os critérios de exclusão, foram excluídos cinco estudos (CRUZ; CRUZ, 2018; DECHAUME; LUBART, 2021; FERREIRA; CHACON; CAPELLINI, 2021; RAVELEAU; MAMMAR; DUPERRAY, 2018; ROCHA, 2021; STRECK, 2014).

14 Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/> >. Acesso em: 27 jun 2021.

Após leitura dos estudos crivados pelos critérios de exclusão, outros ainda foram excluídos por focarem outras temáticas, contudo, apontando no resumo a importância da criatividade em diferentes públicos e situações, seja na educação, na formação docente, na economia, entre outros, ou por não relatar sistemática e metodologicamente o desenvolvimento do estudo (KARADEMIR, 2021; NUNES; SANTOS; SANTOS; SILVA, 2021; STRECK, 2014).

Desse modo, atendendo aos critérios de inclusão, foram selecionados e analisados os estudos que possibilitaram a descrição de algumas estratégias utilizadas para o desenvolvimento da criatividade de estudantes (ALVES; HOSTINS, 2019; AZAMBUJA; ROSEK, 2020; REMOLI; OLIVEIRA; MENCIA; CAPELLINI; RONDINI, 2020).

Alves e Hostins (2019) estudaram o desenvolvimento da Imaginação e da Criatividade por meio de Design de Games por Crianças na Escola Inclusiva, tendo como objetivo discutir o uso do design de games como abordagem educativa de desenvolvimento da capacidade intelectual e criativa de crianças em idade escolar. Participaram do estudo quatro crianças de nove anos, sendo uma com autismo e deficiência intelectual (DI) e outra com DI. Para coleta de dados utilizaram “registros fotográficos, filmagens, formulários, observação participante nas oficinas, artefatos construídos pelas crianças, artefatos de *software*, dentre outros” (p. 21). Os dados foram submetidos à análise narrativa sob a perspectiva Vygotskiana atentando-se para a mediação simbólica, atividade criadora e imaginativa.

Utilizaram como estratégia de organização do projeto um *framework* intitulado “Eu fiz o meu game” que “requer a participação ativa dos envolvidos - educadores, acadêmicos e crianças - por meio de atividades que englobam as etapas pedagógicas e de design para o desenvolvimento de um jogo digital” (p. 20), por meio de quatro etapas, conforme Quadrol.

Quadro 1 – Etapas que envolveram o *framework* intitulado “Eu fiz o meu game”.

Etapa:	Possibilita o(a):	Foram realizadas(os):
<i>Envolvimento</i> (Engajamento e sua integração dos participantes)	<ul style="list-style-type: none"> · Estabelecimento de um relacionamento de confiança entre educadores e crianças; · Identificação de características e necessidades de aprendizagem e de relacionamento fundamentais para o planejamento das atividades. 	Atividades colaborativas e coletivas de criação de uma história, utilizando como recursos a construção de personagens e cenários com sucatas, desenhos e produção textual.
<i>Experiência</i> (fundamental para o desenvolvimento da atividade criativa)	<ul style="list-style-type: none"> · Ampliação do conhecimento das crianças acerca de jogos analógicos e digitais; · Acúmulo de materiais necessários à imaginação. 	Momentos de lazer e reflexão com jogos analógicos (tabuleiros, cartas) ou digitais (em computadores pessoais, tablets, smartphones com diferentes jogos).
<i>Transposição</i> (propõe promover a percepção da criança acerca do processo de criação de um jogo digital)	<ul style="list-style-type: none"> · Criação dos próprios jogos em meio digital; · Reflexão sobre os elementos que compõem um jogo, por exemplo, regras, objetivos, resultados. 	Premissas para o trabalho coletivo: aprender a negociar, discutir suas ideias, respeitar o colega, pensar juntos em soluções dos problemas
<i>Criação de Jogos Digitais</i> (mais longa do processo)	<ul style="list-style-type: none"> · Aplicação de técnicas de desenvolvimento de jogos digitais mediadas pelos educadores e acadêmicos, tais como <i>brainstorms</i>, <i>ideia cards</i>, dentre outros. · Realização em laboratório, pelos acadêmicos e <i>designers</i>, de atividades de transposição das especificações do jogo para o meio digital, seja pela criação gráfica, seja pela programação do jogo. 	15 encontros com as crianças, que culminaram no <i>design</i> , no desenvolvimento e na avaliação do jogo “Brinquedos que criam vida”.

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Alves e Hostins (2019).

Os autores ressaltam a necessidade e relevância “[...] de concluir o jogo com sucesso, pois isso efetivamente encerra o processo criativo, a cristalização” (p. 31).

A estratégia enfocando o desenvolvimento da criatividade promoveu habilidades socioemocionais entre os participantes uma vez que “ao observarem a produção de um colega, muitas vezes as crianças inspiravam-se para suas produções e, em outras, reconheciam o trabalho do colega, tecendo elogios” (p. 32); a timidez inicial entre os alunos deu lugar à uma equipe “alegre que aprendeu a colaborar e se respeitar, viabilizando a criação do jogo coletivamente” (p. 32), revelando “suas competências e habilidades, independentemente de suas deficiências” (p. 32).

Alves e Hostins (2019) explicam que a subjetividade das crianças implicou sua autoria na criação do jogo, e que as ações colaborativas e de mediação envolvidas no processo, favorecem a criatividade e a produção de produtos, todavia, não se trata de

[...] um movimento linear; pelo contrário, são relações complexas que se estabeleceram a cada momento durante a atuação com as crianças. Significa que a colaboração pode gerar a criatividade, que se favorece da mediação, que, por sua vez, oportuniza a colaboração, e assim por diante (p. 32).

Azambuja e Rozek (2020) discorrem sobre a expressão da criatividade de um aluno da educação de jovens e adultos, tecendo alguns elementos que podem contribuir na elaboração de estratégias para o desenvolvimento da criatividade. Tiveram como “objetivo analisar como a criatividade é produzida e expressada nas produções subjetivas de um aluno da educação de jovens e adultos nos processos de aprendizagem” (p. 2), configurando-se como estudo de caso, delineado pela Metodologia Construtivo-Interpretativa, com um caráter dialógico e interativo.

Nesse método, segundo as autoras, “os instrumentos de pesquisa são compreendidos como toda situação que permite o sujeito se expressar em diálogo com o pesquisador” de modo a “promover a expressão da subjetividade do participante”. Para tanto, utilizaram “produção fotográfica, entrevistas processuais, completamente de frases e projetos pedagógicos” (p. 7).

No estudo de caso de Azambuja e Rozek (2020) não são apresentadas de modo objetivo estratégias para o desenvolvimento da criatividade, contudo, a partir da história de vida do participante delinearão aspectos que geram reflexões sobre ações relevantes para o planejamento de estratégias a serem desenvolvidas junto aos alunos. A saber:

- *Reconstrução da subjetividade* do indivíduo é apontada como importante, especialmente ao se trabalhar com EJA. A busca por *conhecimento* é um aspecto constitutivo da subjetividade promovendo produção de sentidos subjetivos relacionados à individualização, o que no caso do participante do estudo ocorre de modo ativo e autônomo, que o leva a interagir com a atividade que realiza – as autoras se apoiam em Mitjans Martínez (2002), Mitjans Martínez e González Rey (2017).

- *Promoção do autoconhecimento* do aluno, por meio da retomada da história de seus ancestrais negros em entrevistas com sua própria família e pelo conteúdo histórico oportunizado pela escola, o que instigou sua *imaginação* – “possibilidade de vivência e projeção dos seus pensamentos em relação a situações futuras, atuais ou passadas”, promovendo a “construção da visão de si, o que nos designa um indicador dos seus processos subjetivos criativos” (p. 9).
- *Articulação dos conhecimentos* se configura papel importante para “a produção de sentidos subjetivos relacionados à individualização e à capacidade imaginativa. Em outras palavras, é nesse espaço que ele pode se perceber enquanto protagonista do seu processo” (p. 10).
- *Rompimento com método tradicional de ensino*, uma vez que essa concepção gera obstáculos no processo de aprendizagem e enseja o fracasso de um posicionamento crítico, ativo e protagonista do aluno, haja vista que tem como prerrogativa que o aluno questionador é problemático para a instituição.
- *Incentivo e valorização da curiosidade*, que configuram-se como “expressão da sua criatividade e das suas configurações subjetivas nos processos de aprendizagem” (p. 11).
- *Impulsão do autorreconhecimento do aluno como parte de uma coletividade* e avivar a visão de futuro do aluno da EJA, favorece o rompimento com papéis sociais normalmente estigmatizadas para o aluno periférico e negro, para tanto, é premente processos motivacionais.

Mediante os aspectos apontados pelas autoras é possível compreender que o desenvolvimento da criatividade demanda por ações que valorizem a subjetividade do aluno. Desse modo, a criatividade não se relaciona com capacidade, esforço, dom ou divindade, mas sim com a constituição e aos recursos subjetivos do indivíduo, legitimando a sua criatividade (AZAMBUJA; ROZEK, 2020).

O estudo de Remoli *et al.* (2020) objetivou promover o desenvolvimento da criatividade por meio de suplementação em língua estrangeira (inglesa) em 12 alunos, sendo seis meninas e seis meninos de 7 a 10 anos, matriculados no ensino fundamental anos iniciais (2º ao 5º ano) de uma escola pública estadual. Os alunos compuseram um grupo experimental com seis deles com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e outros 6 sem indicadores de AH/SD.

Para a suplementação em língua inglesa, foram utilizados “materiais como revistas, diferentes tipos de papeis, lápis de cor, cola, tesoura, cola colorida, lantejola, lousa e giz, jogos de computador disponíveis on-line, pincel e tinta guache” (p. 76). Antes de iniciar a suplementação, os alunos foram submetidos: à testagem do conhecimento da língua inglesa por meio de avaliação desenvolvida pela principal autora; e à avaliação da criatividade por meio do Teste de Torrance – Versão Brasileira, adaptado do Torrance Tests of Creative Thinking – TTCT por Wechsler (2004).

Os dados decorrentes do teste de criatividade foram submetidos à análise estatística por meio do BioEstat versão 5.3. Além disso, realizaram testes não paramétricos entre os grupos, “comparando-se os grupos com e sem AH/SD por meio do teste de Mann-Whitney, bem como comparação pré e pós-testes de cada grupo por meio do teste Wilcoxon, tendo como nível de significância de 5%” (p. 77).

A suplementação ocorreu por meio de um programa de desenvolvimento da criatividade, em que os participantes se reuniam “semanalmente por duas horas, após o período de aulas regulares, em um total de dez encontros” (p. 77).

Cada encontro da intervenção foi dividido em três momentos que primaram por diferentes estratégias:

- *Aquecimento*: por meio de música, jogo de memória com imagens e vocabulário estudado, diálogo em inglês etc.;
- *Ensino formal*: por meio da prática escrita e oral, leitura de diferentes tipologias textuais, atividades de fixação de conteúdo etc.;
- *Produto final*: exploração de diferentes materiais, tendo como objetivo elaborar histórias em quadrinhos, máscaras, autorretrato/autodescrição, quadros representando rotinas etc.

As autoras não descreveram sobre o desenvolvimento dos encontros e a utilização das estratégias, uma vez que não foi o objetivo do estudo. Os resultados de modo geral mostraram que: a intervenção se mostrou eficaz a ambos os grupos; o ganho (em aprendizagem da língua e na criatividade) foi maior para o grupo sem AH/SD, que apresentava menor conhecimento prévio antes do programa de intervenção.

O estudo mostrou que a aprendizagem de uma segunda língua pode favorecer o desenvolvimento da criatividade de crianças com ou sem indicativos de AH/SD. Dessa forma, as autoras ressaltam que “os professores devem minimizar as

barreiras à utilização de metodologias, práticas e estratégias voltadas ao desenvolvimento da criatividade em sala de aula” (p. 81), promovendo “espaços cada vez mais produtivos, inovadores e estimulantes para o aprimoramento da aprendizagem e da criatividade das crianças” (p. 81).

Diversos estudos (FERREIRA, 2020; ALENCAR; FLEITH, 2015; NAKANO, 2011; ALENCAR; BRUNO-FARIA; FLEITH, 2010; CAPELLINI; VALLE; PONCE, 2010; IZA; MELLO, 2009; MOZZER; BORGES, 2008; FLEITH; ALENCAR, 2005) têm contribuído na busca dos fatores promotores da criatividade no processo de ensino e aprendizagem

De acordo com Mozzer e Borges (2008) o brincar é uma estratégia educativa, que estimula o desenvolvimento da criatividade, visto que a criança apreende a cultura e conforme compreende os processos envolvidos na atividade lúdica, passa a recriar e testar novas possibilidades, desenvolvendo “funções psicológicas importantes, como: a atenção, a imitação, a memória, a imaginação” (p. 10).

Nesse sentido, a atividade lúdica assume um papel extremamente importante no processo de escolarização, auxiliando na resolução de problemas, uma vez que, nas brincadeiras de faz-de-conta [imaginação], a criança combina e recombina as experiências vividas em seu contexto social, criando, assim, novas realidades.

Os professores exercem papel fundamental na mediação do processo criativo na aprendizagem, estimulando as crianças a resolverem problemas durante a execução dos jogos e brincadeiras (CAVALLO; SINGER; GOMES; BITTENCOURT; SILVEIRA, 2016; IZA; MELLO, 2009). Para tanto, as atividades devem ser planejadas e contextualizadas. Atividades como a contação de histórias, músicas, desenhos, danças, dramatizações, faz-de-conta, jogos de papéis, com o uso de materiais diversos tais como cordas, arcos, bolas, pneus, tecnologias, são relevantes nesse processo (CAVALLO et al., 2016; IZA; MELLO, 2009; MOZZER; BORGES, 2008).

Dessa forma, o contexto educacional constitui-se como importante espaço para o estímulo à criatividade, criando condições para que o estudante se desenvolva.

Nakano (2011) ressalta que é possível estimular a capacidade criativa por meio de técnicas e exercícios, desde a educação infantil até o ensino superior, visto que, além de oferecer oportunidade de ampliar o pensamento criativo, favorece a motivação para a aprendizagem. É importante esclarecer que a concepção do professor sobre a criatividade pode fazer a diferença no processo, ou seja, se a crença do professor corresponder a um dom especial, que apenas algumas pessoas iluminadas

possuem, pode ser que valorize somente a promoção da criatividade em contextos específicos, como por exemplo, em programas de Educação Especial para estudantes com AH/SD e, como vimos no estudo de Remoli et al. (2020), intervenções que almejam o desenvolvimento da criatividade favorecem a todos os estudantes, com ou sem AH/SD, tal qual preconizado por Renzulli (1998) que, metaforicamente explica que quando a maré sobe eleva todos os navios.

O professor poderá estimular a criatividade em sala de aula, valorizando todas as atividades e ideias dos estudantes, permitindo que pensem e reflitam sobre as etapas do processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração seus interesses e habilidades, incentivando e envolvendo-os na solução de problemas reais (FLEITH; ALENCAR, 2005; CAVALLO *et al.*, 2016).

Alguns indicadores favorecem na promoção da criatividade: a) Ordem cognitiva, relacionadas à fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração, competência para solucionar problemas e imaginação combinatória; 2) Ordem personológica: que se referem à motivação intrínseca, não conformismo, autoestima, interesses amplos, persistência, habilidade especial em alguma área específica, autonomia, curiosidade, abertura para experiências, atitudes de correr riscos, humor, independência; 3) Ordem Sócio-culturais: que se assentam na construção de situações criativas, função mediadora bem-sucedida, natureza do processo de avaliação dos alunos, cooperação, valorização do não convencional e espaço de autoconhecimento (NEVES-PEREIRA, 2004; 2018).

A promoção da criatividade no contexto educacional requer, primeiramente, uma atitude ativa e criativa dos professores em um ambiente rico em oportunidades, onde as crianças possam brincar, testar hipóteses, estabelecer relações, diálogos e experiências com outras pessoas de forma espontânea e prazerosa, aspectos esses apontados no estudo de Alves e Hostins (2019) com estudantes com e sem deficiência que criaram o game “Brinquedos que criam vida” sob a mediação de acadêmicos e técnicos designers de games.

Outras ações docentes podem favorecer o desenvolvimento da criatividade como: diversificar as estratégias em sala de aula; expor os alunos apenas a críticas construtivas; encorajar os alunos a aprofundar-se em áreas/assuntos de seu interesse; favorecer o desenvolvimento de habilidades socioemocionais auxiliando o estudante a ousar sem medo de errar e de ser criticado; incentivar e valorizar a expressão de novas ideias; promover o diálogo; estabelecer regras de convivência respeitosa no grupo, promovendo habilidades sociais; verificar e valorizar

os conhecimentos prévios dos alunos (ALENCAR; FLEITH, 2010; ALENCAR; FLEITH, 2009; FLEITH, 2007; SOUZA, 2007; CROPLEY, 2006; MITJÁNS; MARTÍNEZ, 2002; WECHSLER, 2001).

Considerações Finais

Observamos neste estudo que a base de dados Educ@ pode contribuir para com o professor da educação básica ao agregar estudos de temáticas relacionadas à educação com enfoque em diferentes temas e abordagens, contudo, verificamos um pequeno número de estudos recuperados, sendo que dentre eles alguns não apresentavam o delineamento metodológico fundamental em produções acadêmicas científicas, e por isso não atenderam os critérios de inclusão.

Embora, este tenha como limitação o pequeno número de achados, pudemos verificar que é possível desenvolver estratégias que favoreçam o desenvolvimento da criatividade. Diante do exposto, para promover e estimular o desenvolvimento da criatividade no contexto educacional, deve-se considerar o papel ativo de todos envolvidos e o reconhecimento das influências sócio-históricas e culturais.

A criatividade do estudante se revela a partir de associações, combinações e recombinações de experiências, emoções e sentimentos, sendo necessário espaços ricos em oportunidades para o desenvolvimento de habilidades. Nesse sentido, o planejamento de ações lúdico-pedagógicas é papel fundamental do professor.

Finalizando, retomamos a ideia de Vygotski de que criatividade deve ser regra e não exceção, sendo assim, o foco está na promoção da criatividade e não na sua identificação ou avaliação, possibilitando que todos os estudantes desenvolvam esta habilidade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade e educação de superdotados**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ALENCAR, E. M. L. S.; BRUNO-FARIA, M. F.; FLEITH, D. S. (Org.). **Medidas de Criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19 n. 1, p. 1-8, Jan-Abr 2003.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Criatividade no Ensino Fundamental: Fatores Inibidores e Facilitadores segundo Gestores Educacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31, n. 1, p. 105-114, 2015.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Criatividade**: múltiplas perspectivas. Brasília: EDU-UNB, 2009.

ALVES, A. G.; HOSTINS, R. C. L. Desenvolvimento da Imaginação e da Criatividade por meio de Design de Games por Crianças na Escola Inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 25, n. 1, p.17-36, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100002>

AZAMBUJA, I. K.; ROZEK, M. Educação de jovens e adultos, aprendizagem e criatividade: um estudo de caso. **Linhas Críticas**, v. 26, 2020. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.29207>

CAPELLINI, V. L. M. F.; VALLE, T. G. M.; PONCE, L. B. A criatividade e a ludicidade nas práticas pedagógicas inclusivas. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Práticas pedagógicas inclusivas**: da criatividade à valorização das diferenças. Bauru/SP: UNESP/FC/MEC, 2010, p. 109-145.

CAVALLO, D.; SINGER, H.; GOMES, A. S.; BITTENCOURT, I. I.; SILVEIRA, I. F. Inovação e Criatividade na Educação Básica: Dos conceitos ao ecossistema. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 24, n. 2, 2016.

CRUZ, F. V.; CRUZ, D. A. M. O. Reflexões da prática pedagógica voltada a criação musical. **Rev. Reflex**, v. 26, n. 2, 2018, p.267-282. <https://doi.org/10.17058/rea.v26i2.4852>

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity**: flow and the psychology of discovery and invention. New York: Happer Collins, 1996.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: STERNBERG, R. J. (Org.). **Handbook of creativity**. New York: Cambridge university Press, 1999, p. 313-335.

CSIKSZENTMIHALYI, M. The domain of creativity. In: FELDMAN, M.; CSIKSZENTMIHALYI, M.; GARDNER, H. (Org.). **Changing the world** - a framework for the study of creativity. Westport: Praeger Publishers, 1994, p. 135-158.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **The domain of creativity**. Trabalho apresentado no Congresso de Criatividade. Pitzer College, Claremont, EUA, 1988.

CUPERTINO, C.; ARANTES, D.; MELCHER, M. F. Pensamento e criação na educação contemporânea: aportes teóricos e sugestões práticas. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). **Altas habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papirus, 2014.

- DECHAUME, M.; LUBART, T. Estilo parental e potencial criativo de crianças. **Educ. Rev.**, v. 37, 2021. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.80045>
- FERREIRA, T. C. R. **Avaliação da criatividade de alunos com e sem indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em ambiente bilíngue**. 2020. 188f. Tese (Doutorado em Educação). UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2020.
- FERREIRA, T. C. R.; CHACON, M. C. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Análise de Publicações Relacionando Altas Habilidades/ Superdotação, Criatividade e Bilinguismo nas Bases de Dados Scielo, Scopus e Web of Science. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 27, 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0030>
- FLEITH, D. S. Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. **Roeper Review**. Bloomfield Hills, Michigan, v. 22, n. 3, p. 148-153, 2000.
- FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 85-91. 2005.
- IZA, D. F. V.; MELLO, M. A. Quietas e Caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.02, p.283-302, ago. 2009.
- KARADEMIR, E. Criatividade como habilidade interdisciplinar. **Educ. Rev.**, v. 37, 2021. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81546>
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A criatividade na escola: três direções de trabalho. **Linhas Críticas**, v. 8, n. 15, 2002, p. 189-206. <https://doi.org/10.26512/lc.v8i15.3057>
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. Psicologia, educação e aprendizagem escolar. avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- MOZZER, G. N. S.; BORGES, F. T. A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski. **Revista da Faculdade de Educação da UFG**, v.33, n.2, 2008, p.1-14.
- NAKANO, T. C. Programas de treinamento em criatividade: conhecendo as práticas e resultados. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 2, p. 311-322, 2011.
- NEVES-PEREIRA, M. S. **Criatividade na Educação Infantil**: Um estudo sociocultural construtivista de concepções e práticas de educadores. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.
- NEVES-PEREIRA, M. S. Posições Conceituais em Criatividade. **Psicologia em Estudo**, v. 23, 2018. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v23i0.39223>

NUNES, A. K. F.; SANTOS, V. S.; SANTOS, J. F.; SILVA, C. G. S. Narrativas digitais e ciberliteratura infantil: uma experiência-formativa com crianças na segunda infância. **Educação. Porto Alegre**, v. 44, n. 1, 2021. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2021.1.34107>

RAVELEAU, B.; MAMMAR, S.; DUPERRAY, P. Quelle formation pour enseigner les paradoxes d'une action entrepreneuriale ambidextre?. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 18, n. 59, p.1242-1271, 2018. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.18.059.DS12>

REMOLI, T. C.; OLIVEIRA, A. P.; MENCIA, G. F. M.; CAPELLINI, V. L. M. F.; RONDINI, C. A. Programa para desenvolvimento da criatividade a alunos com e sem altas habilidades/superdotação. **Psic. da Ed.**, n. 50, p.73-83, 2020. <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20200008>.

RENZULLI, J. S. A rising tide lifts all ships: Developing the gifts and talents of all students. *Phi Delta Kappan*, 80, 1998. p. 1-15. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/293442902_A_Rising_Tide_Lifts_All_Ships_Developing_the_Gifts_and_Talents_of_All_Students> . Acesso em: 30 dez. de 2020.

ROCHA, C. J. T. Desenvolvimento profissional docente e formação do sujeito criativo investigativo de acordo com a Base nacional comum curricular para o ensino de ciências. **Rev. Bras. Educ.**, v. 26, 2021. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260063>

ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: VMF Martins Fontes, 2009.

SILVA, T. F.; NAKANO, T. C. Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia. **Educ. Pesqui.**, v. 38, n. 03, 2012, p.743-759. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000013>

STRECK, D. R. Racionalidade ecológica e formação de cidadania: entrevista com Gerd Gigerenzer. **Educ. Pesqui.**, v. 40, n. 03, p. 829-843, 2014. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014400300201>

VYGOTSKY, L.S. Imagination and creativity in childhood. **Soviet Psychology**, v. 28, p. 84-96, 1990.

VIGOTSKY, L.S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Akal Editor, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WECHSLER, S. M. Teste de Torrance. Avaliação da Criatividade por Palavras. Versão Brasileira. Campinas: Impressão Digital do Brasil, 2004.

DO JOGO À CRÍTICA: COMUNICAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E DEMOCRACIA

Raul de Souza Hoffmann¹⁵

Luciene Ferreira da Silva¹⁶

INTRODUÇÃO

De acordo com Saviani (2012) historicamente a educação apresentou tendências que revelam o *modus operandi* dominante entre os grupos e estratos sociais, por ela responsáveis mais diretos. Assim, para os estudantes de escolas públicas na atualidade, a educação proporcionada e organizada pelo Estado e pela burguesia, que hoje corresponde aos grandes comerciantes, industriais, proprietários de terras, de riquezas e dos meios de produção, que diretamente pressionam o poder público a agir de acordo com suas necessidades, tem a finalidade de instrumentalizar o futuro trabalhador para o mercado de trabalho e para a informalidade, com um tipo de educação pragmática. Portanto, como consequência é possível que boa parcela da população não tenha a possibilidade de chegar ao ensino superior. Isso é próprio do sistema capitalista que em sua fase neoliberal amplia vários tipos de carências na escola pública, que vão desde aquelas ligadas aos recursos humanos, com necessidade de contratação de docentes, às cargas horárias curriculares, sobretudo para os estudantes de cursos noturnos, e de espaços físicos culturais, tais como: bibliotecas, videotecas, salas/clubes de leitura, grupos de estudo, *ateliers*, grêmios estudantis, quadras e ginásios esportivos, entre outros. Tais carências contribuem

15 Mestre em Docência para Educação Básica. Especialista em Arte e Educação. Música e Educação. AEE-Atendimento Educacional Especializado. Psicopedagoga clínica e institucional. Licenciada em Arte - Educação Artística e Pedagogia. Docente da rede municipal da cidade de Lins E-mail: raulshoffmann@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1627376915640227>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7441-3973>

16 Docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Bauru/SP. E-mail: luciene.ferreira@unesp.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9928758732344366>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2646-0235>

para o desinteresse do estudante pela escola e por hábitos de leitura, cultura, participação política, práticas corporais de movimento. Estudos realizados por Krawczyk (2011) demonstram que os estudantes do Ensino Médio, apesar de estudarem por mais tempo que seus pais e constituir grande parte da sociedade com baixa renda, possuem muitas dificuldades para encontrar sentido na vida escolar e para pensar no mundo do trabalho a partir da escola.

Diante deste cenário, este ensaio que faz parte de uma pesquisa mais ampla, de mestrado, busca aprofundar o entendimento das contribuições do jogo para uma formação crítica e democrática, uma vez que o vemos como uma prática que não pode ser distorcida ou negligenciada, mas estimulada e potencializada para o desenvolvimento humano. Este trabalho não pretende abordar um jogo em específico, mas sobretudo encorajar professores para que se sintam estimulados a incluir mais o jogo, na educação.

Para tanto, adotamos uma análise qualitativa, método caracterizado como:

[...] uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p. 127).

Para Gil (2008) a pesquisa com abordagem qualitativa se caracteriza por ser um estudo aprofundado de determinados objetos, possibilitando um conhecimento perspicaz do mesmo. Portanto, no decorrer da pesquisa, nossa leitura e escrita se resguardou em referenciais teóricos capazes de contribuir para a interpretação da realidade e na proposta de uma educação progressista e transformadora. Concomitante, é inegável o caráter dialético aqui adotado, pois uma análise dialética estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos isoladamente, sem suas influências políticas e econômicas (GADOTTI, 2012; GIL, 2008). Então, a análise de aspectos e elementos contraditórios ao ser descrita, mostra a conexão entre eles, portanto, a realidade.

O estudo das contradições advindas da realidade social (burguesia e proletariado, positivo e negativo, trabalho intelectual e manual) em seus pormenores, amplia a compreensão do jogo na educação para além da aparência, em busca da apreensão da totalidade, uma categoria central do método materialista histórico-dialético. As

aproximações sucessivas e cada vez mais abrangentes para compreensão do jogo permitiram a sua compreensão mais aprofundada, mas “[...] o processo de aprofundamento do conhecimento – que vai do fenômeno a essência e da essência menos profunda à mais profunda – é infinito” e os movimentos e fases do pensamento é que levarão à sua própria transformação (GADOTTI, 2012, p. 36). A realidade social se constitui da luta dos contrários peculiares a cada realidade, permitindo a abstração científica que supere as ideologias da classe burguesa e traga a verdade sobre a exploração da classe proletária. Logo, a educação enquanto fenômeno social só pode ser compreendido, por meio da análise socioeconômica da sociedade que a mantém (GADOTTI, 2012).

Parte-se da tese de que o jogo é essencial ao ser humano, se apresenta como prática cultural, portanto, rica de elementos sócio-históricos, envolvendo a comunicação dialógica, a criação, a resolução de problemas e a experimentação da vivência democrática de forma prazerosa e naturalmente educativa. Assim sendo coadunada-se à educação qualificada para a humanização.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Com o advento dos espaços virtuais nos encontramos imersos em um contexto histórico marcado por avanços e retrocessos, por um lado as oligarquias que detinham o controle sobre os meios de comunicação passaram a perder espaço frente à *internet* (LÉVY, 1999), por outro, esse novo espaço de comunicação trouxe ao senso comum uma bipolarização superficial quanto às questões importantes para a vida social, entre elas, as políticas, dividindo os discursos sobre a percepção de esquerda e de direita. Porém, as informações que circulam no ambiente virtual têm exercido enorme influência na política brasileira e acabaram se transformando em estratégias de dominação e convencimento no meio social.

Conforme Dourado e Siqueira (2020)

Esse cenário sinaliza a complexificação das disputas, agora amplamente acentuadas por novas formas de interpenetração das esferas pública e privada em detrimento do domínio público, da educação pública, de seus estudantes e profissionais (p. 844).

Ao mesmo tempo, enfrentando altos índices de desemprego pela reconfiguração do trabalho (ANTUNES, 2018), a sociedade segue com a presença constante da violência em toda parte, incentivada pelos discursos de ódio por meio da *internet*. Neste contexto, a educação na escola pública atravessa a complexidade do tempo presente e, inevitavelmente, demonstra a realidade, por fazer parte deste todo, portanto, os problemas que se somam na sociedade atual tornam inviável o avanço da escola pública.

Porém, como defende Sacristán (2005), há que se ter o cuidado para não naturalizar o inaceitável. Se o avanço da qualidade da escola pública não corresponde às necessidades sociais, isso se dá ao fato de a mesma estar atrelada diretamente aos interesses políticos e econômicos de um Estado cada vez mais neoliberal (FREITAS, 2018).

Em meados do século XX, preocupados com a luta de classes, Adorno e Horkheimer (1985) já avisavam:

O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado, ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam, uma superioridade imensa sobre o resto da população (p. 14).

Não ao acaso, a desigualdade entre as classes se acentua no Brasil. Falta trabalho para os que não têm acesso à educação de qualidade. Ainda de acordo com Adorno e Horkheimer (1985) as emancipações econômicas, políticas e sociais continuam reservadas para os que já as têm.

Logo, as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores inviabilizam a formação educacional dos estudantes, pois as necessidades básicas custam cada vez mais e pressionam os jovens ao ingresso no mercado de trabalho precocemente.

Aos interesses do capital, o avanço da educação pública com a emancipação dos estudantes é negativo. Quando o Estado assume a perspectiva econômica em detrimento da social e tem uma representação majoritariamente voltada para esse fim, a educação pública tende a ser mínima, superficial, instrumental e pragmática, para alavancar lucros elevados com a exploração do trabalho, daqueles que sem educação de qualidade não terão direito a viver de maneira digna.

Saviani (2012) aponta para os papéis atribuídos à educação, que abarcam as diferentes modalidades de política social, resultando na pulverização de esforços

e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional. Há demasiadas atribuições para o âmbito escolar, que deveriam ser priorizadas pelo Estado, com políticas econômicas que gerassem renda, emprego, habitação, saúde, educação para além da escolar, lazer, que impactassem positivamente na desigualdade, pois:

[...] aumenta o contingente de jovens e crianças que tem na escola a única via de acesso ao saber e à informação, por meio de professores – unicamente os que podem prover a mediação entre o indivíduo e a cultura organizada (LIBÂNEO, 2010, p. 198).

Quase sempre o que se observa são ações assistencialistas em detrimento de ações políticas efetivas, duradouras e que permitam à sociedade brasileira avançar de forma menos desigual (SAVIANI, 2002).

Entretanto, não se exclui a necessidade perene por parte dos professores de reverem suas práticas, ao contrário, sabemos que se isso pouco acontece não é devido à má vontade ou desinteresse, mas sim a um conjunto de fatores que resultam na impossibilidade de compreensão aprofundada sobre a necessidade, de um profissional que se encontra há muito tempo impossibilitado de uma formação consistente e abrangente desde a graduação, pois como aponta Libâneo (2010), a atividade pedagógica-docente é um tipo de trabalho em que coexistem práticas marcadas pela precariedade profissional, pela improvisação, favorecendo o desmonte da educação pública.

Mudanças precisam ser feitas, conforme aponta Freitas:

As estratégias alternativas precisam ganhar espaço para serem construídas com parâmetros diferentes dos que orientaram até agora a reforma empresarial da educação. Trata-se de construirmos um tipo de responsabilização que seja horizontalizado, que aposte nos nossos professores, estudantes e gestores. Que seja planejada com eles e não contra eles (FREITAS, 2018, p. 102).

No Brasil, neste tempo histórico de globalização da economia, de crise política, de negacionismo e de conservadorismo, a educação precisa ser viabilizada da melhor maneira possível, para se evitar os prejuízos de mais gerações de cidadãos que não

recebam a educação como direito. Por isso, considerando o contexto no qual vivem e convivem os estudantes da educação básica, no ensino público, estudamos o jogo como possibilidade de significar os conhecimentos que se movem em direção a uma concepção mais completa do todo político no qual se desenvolve a vida social.

LUDENS E SCHOLÉ

Por reconhecer a necessidade de qualificar a educação, este trabalho procura incorporar o jogo ao universo escolar. Embora o jogo possa contribuir na aprendizagem de diferentes conteúdos, bem como na aquisição de aptidões, é importante salientar que não se aborda o jogo de forma instrumental, meramente empregado para alcançar objetivos de ensino sob a lógica neomecanicista, ao contrário, aqui o jogar é entendido como atividade humana, naturalmente imaginativa, crítica, criativa, prazerosa, cada vez menos vivenciada na escola. Como nos lembra Mello (2004) a aprendizagem direcionada para a aquisição de um saber estabelecido como meta pelo adulto, fecha as portas do verdadeiro saber para e pela criança, cujo exercício está no prazer do jogo. Sendo assim, o jogo é levado ao estudante para que este se encontre no tempo e espaço das vivências lúdicas. Aqui nos baseamos na contribuição de Huizinga (2018) que esclarece que o jogo se situa fora da sensatez da vida prática, nada tem a ver com a necessidade ou a utilidade, com o dever ou com a verdade.

Para o autor,

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana (HUIZINGA, 2018, p. 33).

O jogo compartilha elementos essenciais com os cultos e rituais em todas as manifestações simbólicas encontradas em diferentes contextos ao longo da história da humanidade, por isso, inclusive, se constitui como um importante elemento antropológico. Para Huizinga (2018) o jogo deu origem ao culto que passou lentamente a adquirir aspectos sagrados. Para o autor não existe diferença alguma entre a delimitação de um espaço para fins sagrados e a mesma operação para fins de

simples jogo, ou seja, “[...] a pista de corridas, o campo de tênis, o tabuleiro de xadrez ou o terreno da amarelinha não se distinguem, formalmente, do templo ou do círculo mágico [...]” (HUIZINGA, 2018, p. 23). Portanto, é fundamental compreender o conceito de espaço e tempo tanto no jogo como no culto, pois o jogo, assim como o culto, possui seu próprio espaço e tempo. Assim, um tabuleiro de xadrez e o campo de futebol constituem esses espaços a que o autor se refere. Já o tempo, são os turnos no xadrez e os dois tempos de 45 minutos no futebol. Todavia, tais espaços ganham significado no jogo quando este causa a imersão dos jogadores e a concepção de cisão entre o tempo e espaço do jogo e o tempo e espaço fora do jogo. Para o jogo e para o culto são reservados espaços fechados pela imersão que o jogo causa, isolados do ambiente cotidiano, e é dentro desses espaços que essas ações se processam e suas regras têm validade (HUIZINGA, 2018).

No jogo se encontram elementos simultâneos à vida e a todas as relações que a envolvem, pois no ato de jogar manifesta-se o que há de presente e fundamental para quem joga, uma unidade. Não se pode pensar em um jogo que não contenha em sua essência elementos que refletem as relações humanas. Porém, com o advento do pensamento científico, o culto, assim como o lúdico, foram perdendo espaço e deixaram de ocupar o centro das estruturas sociais de outrora.

São diversas as ações e sensações positivas que o jogo proporciona e essas encorajam a tê-lo mais presente na escola, para que os estudantes vivenciem ricas situações de convivência dialógica.

O jogo, segundo Huizinga (2012), pode oferecer a experiência do intercâmbio entre alegria e tensão que resulta em arrebatamento. Para Lopes (2001) por meio do jogo pode-se projetar a aquisição de diferentes elementos de subsistência colaborando para o desenvolvimento emocional e social de quem joga. Portanto, os conhecimentos necessários para jogar colaboram para evidenciar práticas que frequentemente se mostram indispensáveis na relação com o outro (HUIZINGA, 2012). Mas, é fato que a principal motivação para o jogo é o prazer, a sensação de alegria e contentamento proporcionadas.

Em tempos de relações virtuais, por meio da comunicação digital, de aumento da desigualdade, vê-se no jogo uma possibilidade de interação humana em momento significativo (educação na escola) e em oposição às relações líquidas, como aponta Bauman (2001). Considerando também o advento da tecnologia em diversas áreas, bem como a introdução de aparelhos que agora são vistos como indispensáveis na sociedade consumista e cibernética, os jovens, mas não apenas eles,

são hiperestimulados à interação com o mundo digital. Todavia, o capitalismo e o neomecanicismo na educação cada vez mais convergem com a sociedade líquida, acelerada e superficial que está impactando o estudante, pois este muitas vezes quer participar, questionar, atuar e não consegue acessar conhecimentos mais profundos, apenas informações aligeiradas muitas vezes em aulas expositivas ou virtuais sem contextualização (LOPES, 2001). Ao mesmo tempo, há uma contradição a ser abordada, os adolescentes também em grande medida, se isolam cada vez mais dos contatos face a face, se restringindo ao universo virtual. Mas, e além de, vive-se tempos de necessidade de formação do cidadão, com compreensão da vida social por meio de estudo e análise histórica.

O jogo atende a algumas destas necessidades sociais de inter-relação, de estabelecimento e respeito às regras, com competição, aleatoriedade, fantasia, vertigem, fruição e cultura (CAILLOIS, 2018). Enquanto se joga, incorporam-se valores, conceitos e conteúdos por meio da significação de elementos pertencentes ao jogo, como se em cada objetivo, estratégia ou habilidade necessária ao jogo se ensiasse o real, porém com uma liberdade experimentada e exercitada com astúcia. É pensando nisto que Lopes (2001) afirma:

É muito mais fácil e eficiente aprender por meio de jogos, e isso é válido para todas as idades, desde o maternal até a fase adulta. O jogo em si possui componentes do cotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo (2001, p. 23).

Foi com o modelo capitalista que novas formas de organização do tempo e ritmo social – com foco no trabalho humano, como forma de extração de lucro, por meio da mais valia – que o jogo foi secundarizado na vida social. A presença e importância do jogo na sociedade, em modalidades físicas, perderam espaço para o consumo de tudo que a indústria cultural pode oferecer. Sistemas de pensamento e conhecimento, doutrinas, regras e regulamentos, normas morais e convenções perderam relação direta com o jogo, conforme explica Huizinga (2012):

Este é o aspecto mais negativo do século XIX. Mas as grandes correntes do pensamento da época, sob todos os pontos de vista, eram adversas ao fator lúdico na vida social. Nem o liberalismo nem o socialismo contribuíram para ele em alguma coisa. A ciência analítica e experimental, a filosofia, o

reformismo, a igreja e o estado, a economia, tudo no século XIX se revestia da mais extrema seriedade. [...] A imemorial associação como o jogo passou a ser pouco respeitável (HUIZINGA, 2012, p. 213).

Portanto, jogar é também forma de apreender os elementos culturais que compõem as relações humanas, que a constituíram e são anteriores ao que hoje “se concebe” como essencial.

DEMOCRACIA, COMUNICAÇÃO E HUMANIZAÇÃO

Libâneo (2010) defende a formação ética como um dos pontos fortes da escola, pois a instituição auxilia na constituição e formação dos valores e atitudes, frente ao mundo da política e da economia, do consumismo, da drogadição, da predação ambiental, da violência, mas também das formas de exploração que mantêm o capitalismo contemporâneo que produz tais mazelas. Neste sentido, a educação pode se mostrar relacionada com a manutenção da democracia, porém, como aponta Adorno (1995) “[...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (p. 141-142).

Por ser adequado esclarecer aos estudantes como esse mecanismo de exploração se desenrola, e a urgência de relações éticas, resgatamos aqui o pensamento crítico de Jurgen Habermas (1990). O autor contribuiu na avaliação de como se arquitetam as relações de produção na sociedade contemporânea e, concomitantemente, propôs a valorização da comunicação como uma condição indispensável para a superação dos entraves existentes às classes proletárias, sendo o diálogo uma condição indispensável à democracia.

Habermas (1975) recorre ao diálogo como alternativa de emancipação humana. Essa capacidade imanente ao homem se constitui em ação que proporciona a troca de conhecimento. Para Habermas (1990) a ação comunicativa surge como uma interação entre, no mínimo, dois sujeitos, que no ato de se comunicarem estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre o contexto no qual ocorre a interação e sobre os respectivos planos de ação, com o objetivo de resolver os possíveis impasses que se apresentam.

O pensamento de Habermas é positivo para compreensão do diálogo, na prática do jogo no qual este se torna um imperativo, sendo a comunicação dialógica imprescindível. No jogo em grupo há debate, troca de ideias, discussão de estratégias, planejamento, exercício do coletivo. Tais práticas são muito naturais e significativas para inserção de conhecimentos sobre a vida coletiva, a ética e o exercício da democracia. Portanto, o jogo cria sinergias para a reflexão crítica e o amadurecimento intelectual e emocional dos estudantes, pois se exige a inserção dos diversos conhecimentos para a resolução de infinitas situações - problemas que o jogo oferece, para a sua organização, com regras, tensões, alegria, prazer, imaginação e criação, próprias da vida humana.

O(A) professor(a) pode com o jogo, recuperar a liberdade do pensamento que se quer que seja construído, significado e teoricamente sustentado, para a educação emancipadora necessária no contexto apresentado, de educação dualista. Todavia, para que se desenvolva a aprendizagem “democrática” de modo significativo é preciso o trabalho educativo. Como defende Saviani (1997) não basta o desenvolvimento do conteúdo, pois cumpre ao processo educativo o desenvolvimento do estudante por meio do conteúdo, e não o contrário. A afirmação exige que se crie situações de aprendizagem, em que faça sentido aprender aquilo que se quer ensinar, é neste ponto que o jogo, prática humana entre humanos, não se separa da liberdade, da democracia e da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a importância do jogo para a qualificação da formação humana é imprescindível a edificação de relações democráticas na sociedade a começar pela escola, portanto, a educação deve ser capaz de oferecer resistência ao processo de expropriação dos cidadãos de extratos populares, conduzidos a não sonhar e a não imaginar, reservando a eles formas de trabalho e de vida precários e educação neomecanicista. A educação em consonância com o jogo deve cumprir seu papel não para a alienação, mas, para a libertação dos estudantes da educação básica, estimulando-os a romperem com o que está predeterminado, assumindo com consciência os direcionamentos para suas vidas no meio sociocultural e político. Para tanto, a permanência da reflexão crítica e da democracia na Educação Básica deve ser assumida por professores conscientes do seu papel sociopolítico.

A educação, vítima por ela mesma de um fracasso programado, ainda demonstra enorme energia e resistência, quando os professores possuem visão de mundo, de homem e de sociedade convergentes com os interesses dos que buscam a seriedade, se configurando como um espaço ambivalente, dialético e dinâmico. Portanto, se demonstra capaz de oferecer uma educação democrática, científica e simultaneamente com a vivência das variadas formas de jogo.

Conclui-se este estudo enfatizando-se a necessidade de desenvolvimento de jogo na educação humanista, progressista, pública, com o melhor ensino científico, calcada em princípios éticos e democráticos, em tempos de fragilidade política e institucional que inclui o direito à boa educação para aqueles que dela dependem para a emancipação política, social, cultural e econômica. Muitos professores atuam nessa frente, qualificando os estudantes das escolas públicas para compreensão dos processos sociopolíticos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1980.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. São Paulo: Vozes, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 nov. 2021.
- DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. O que esperar do novo ensino médio?. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em: 28 nov. 2021.
- ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: Fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2012.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.
- HABERMAS, J. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Textos Escolhidos. São Paulo: Abril S.A, 1975.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- KRAWCZYK, N. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 41, n. 14, p. 752-769, set/dez. 2011.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez, 2010.
- LOPES, M.G. **Jogos na educação**: criar, fazer jogar. São Paulo: Cortez, 2001.
- MELLO, M. M. O lúdico e o processo de humanização. In: MARCELLINO, N. C. MENEZES, J. E. **O lazer no contexto matemático**: das recreações matemáticas aos hobbies comuns. Anais do VIII ENEM – Comunicação Científica GT 5 – História da Matemática e Cultura. Universidade Federal de Pernambuco, 2004.
- SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

ENSINO COLABORATIVO: DO FAZER PEDAGÓGICO CIENTÍFICO AO ESTABELECIMENTO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

Luis Gustavo da Silva Costa¹⁷

Eliana Marques Zanata¹⁸

INTRODUÇÃO

O ensino colaborativo, entendido como uma das possibilidades de atendimento educacional especializado (AEE), está presente nos estudos e pesquisas na área da educação especial no Brasil desde o início dos anos 2000 com as teses de doutorado de Capellini (2004) e Zanata (2004), adentrando salas de aula e levantando como a perspectiva colaborativa poderia favorecer o processo da inclusão escolar.

Nas demais décadas, a presença de iniciativas e estudos na área do ensino colaborativo continuaram crescendo e tomando corpo científico. Propomos aqui um levantamento do estado da arte em produções científicas acerca dessa temática, limitando a busca nas produções dos últimos cinco anos, tendo como foco as estratégias de Ensino Colaborativo no processo de alfabetização de alunos com Deficiência Intelectual, a partir de dois descritores – Deficiência Intelectual e Ensino Fundamental –, e de duas palavras-chave – Ensino Colaborativo e Co-ensino, nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

17 Doutorando em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Mestre em Educação: Docência para a Educação Básica - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. Pós graduado em Psicopedagogia Clínica e Institucional com ênfase em Neurociência pela Faculdade de Agudos - FAAG. E-mail: gudahprof@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8566150185958171>. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-9641-5395>.

18 Docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – campus de Bauru/SP. E-mail: eliana.zanata@unesp.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5940575768463168> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2345-1827>

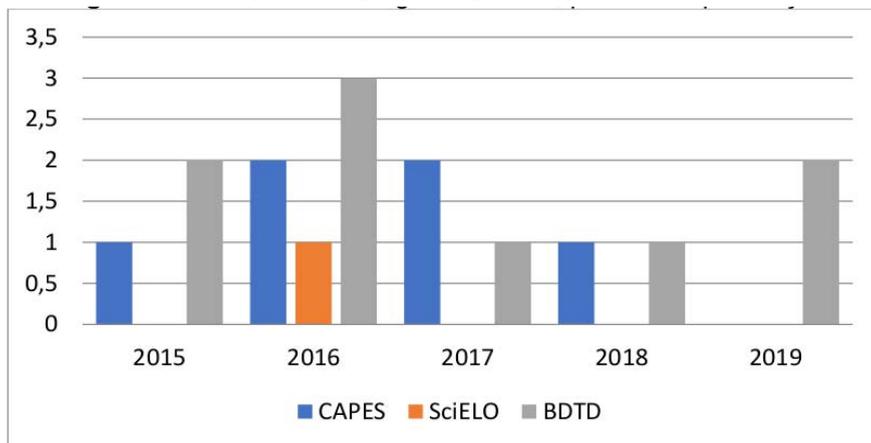
Superior e SciELO (*Scientific Electronic Library Online*). As buscas foram realizadas de maneira metódica, seguindo as afirmativas de Berwanger, Suzumura, Buehler e Oliveira (2007) de que toda revisão de literatura deve ser feita sistematicamente de maneira que identifique diversos estudos relevantes publicados sobre o tema escolhido. Consideramos apenas artigos, teses e dissertações que continham características pontuais da temática em estudo, caracterizados como pesquisas, sendo excluídos resenhas, livros e ensaios teóricos.

DESENVOLVIMENTO

Para a realização de buscas avançadas na BDTD, utilizamos os descritores e as palavras-chave na seguinte ordem: 1º) Ensino Colaborativo x Ensino Fundamental x Deficiência Intelectual x Co-ensino; 2º) Co-ensino x Ensino Colaborativo x Deficiência Intelectual; 3º) Ensino Colaborativo x Ensino Fundamental x Deficiência Intelectual; 4º) Co-ensino x Deficiência Intelectual x Ensino Fundamental. Nessa base foram encontrados 18 estudos e considerando seus títulos e resumos, apenas nove foram selecionados para leituras e análises, pois estavam de acordo com a temática em estudo.

Na base de dados SciELO não obtivemos registros de trabalhos nos cinco últimos anos, sendo que a busca foi realizada com os mesmos descritores e palavras-chave propostas. Frente à negativa de resultados, foi realizada uma nova busca com Co-ensino x Deficiência Intelectual, e reiteradamente, nenhum registro foi encontrado. Quanto à busca Ensino Colaborativo x Deficiência Intelectual, retornou apenas um trabalho relacionado à temática. Quanto aos descritores Deficiência Intelectual x Ensino Fundamental, nove artigos discorrem sobre a inclusão e a Deficiência Intelectual, mas nenhum deles discorre sobre a temática de nosso estudo.

No Portal de Periódicos CAPES utilizamos os mesmos descritores e palavras-chave empregados na base de dados SciELO, resultando em 135 estudos e, dentre eles, somente seis tratavam sobre a temática aqui elencada. Na sequência, a Figura 1 demonstra a quantidade de publicações encontradas, e seus respectivos anos, selecionados das três bases de dados:

Figura 1 – Artigos nacionais por ano de publicação

Fonte: Elaborado pelos Autores.

O Quadro 1 apresenta em ordem cronológica as pesquisas encontradas na base BDTD, organizadas do seguinte modo: título, ano, autor(a), instituição e categoria.

Quadro 1 – Produções encontradas na BDTD.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD				
Título	Ano	Autor(a)	Instituição	Categoria
Prática Pedagógica aos educandos com Deficiência Intelectual numa escola de Ensino Fundamental com alto IDEB	2015	PORTA, Wilma Carin Silva	UFSCar	Dissertação
Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com Deficiência Intelectual no contexto escolar	2015	AGUIAR, Ana Marta Bianchi	UFES	Tese
Deficiência Intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e Salas de Recursos Multifuncionais	2016	MOSCARDINI, Saulo Fantato	UNESP	Tese
Ensino Colaborativo e desenvolvimento da abordagem construcionista contextualizada e significativa na perspectiva da inclusão.	2016	ROCHA, Naiara Chierici	UNESP	Dissertação

Ensino Colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com Deficiência Intelectual	2016	MENDES, Melina Thais da Silva	UFSCar	Dissertação
Trabalho Docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/Deficiência Intelectual e Síndrome de Edwards	2017	VALLADÃO, Helen Malta	UFES	Dissertação
O trabalho Docente articulado como concepção teórico-prática para Educação Especial	2018	HONNEF, Cláucia	UFMS	Tese
Gestão Escolar, docência e tecnologia digital: trabalho colaborativo para o ensino de alunos com Deficiência Intelectual	2019	NEGRIM, Márcia Regina Corrêa	UNESP	Dissertação
Concepção do professor do ensino regular sobre a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual	2019	NUNES, Vera Lucia Mendonça	UNESP	Dissertação

Fonte: Elaborado pelos Autores.

Porta (2015) analisou as práticas pedagógicas inclusivas de professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em conexão com as potencialidades e as práticas docentes executadas pelos professores, com o foco nos alunos público-alvo da educação especial (PAEE) com Deficiência Intelectual no cotidiano escolar, que constatou a complexidade do processo de inclusão escolar desses alunos e, principalmente, do processo de ensino-aprendizagem. Apontou que a escola enfrenta desafios quanto ao atendimento de forma correta e adequada às necessidades dos alunos PAEE. Mesmo sendo uma escola com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o processo de inclusão demonstrou ser falho, apresentou lacunas atitudinais, pedagógicas e na formação dos profissionais. Ainda se fazia presente o trabalho docente tradicional, isto é, o professor como detentor do conhecimento, enquanto os alunos como passivos, mero receptores da informação, as necessidades dos alunos com Deficiência Intelectual não foram atendidas. Apontou anseios e dificuldades dos professores, que expressaram falta de formação continuada no ambiente escolar, de práticas pedagógicas para atuação com alunos PAEE e da falta de parceria entre professor especialista de Educação Especial e professor de sala comum.

Aguiar (2015) por sua vez, refletiu sobre as práticas de avaliação presentes no contexto escolar com professores que atuam no Ensino Fundamental e professores especialistas da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), discorrendo sobre os problemas enfrentados não apenas pelos alunos com Deficiência Intelectual, mas também pelos alunos sem deficiência. A pesquisadora revelou existir necessidade de discussões e práticas de formação continuada junto aos profissionais da educação quanto à avaliação educacional. Assim, os professores apresentam dificuldades e obstáculos no atendimento aos alunos com Deficiência Intelectual, dificultando a avaliação, o planejamento e a verificação de rendimentos dos alunos PAEE.

Aguiar (2015) também mostrou haver uma forte valorização do laudo clínico, um processo de avaliação classificatório e um modelo de professor como detentor do conhecimento, conformado ao ensino tradicional. Desse modo, o processo de avaliação realizado pelos professores não teria conexão satisfatória com os pensamentos e os modos de intervenção adequados aos alunos. Observamos que o trabalho de colaboração adotado na pesquisa citada possibilitou articular ações entre os profissionais da escola interessados na promoção da inclusão e o direito do aluno com Deficiência Intelectual em aprender no interior da rede regular de ensino.

Moscardini (2016) propôs uma análise sobre como são e como estão estruturadas as práticas pedagógicas dos professores de sala comum e das professoras especialistas de SRM que, em seu quadro de alunos, possuem em sala de aula alunos com Deficiência Intelectual. Averiguou as causas existentes no ambiente escolar que ocasionam o distanciamento entre esses profissionais, impedindo e dificultando o trabalho colaborativo. Sua pesquisa apontou que as práticas docentes se pautam em conteúdos acadêmicos que tomam rumos diferentes: o professor de AEE, por exemplo, assume total responsabilidade pelo processo de ensino dos alunos PAEE, atendendo-os com práticas pedagógicas de reforço escolar para desenvolver habilidades no contexto do ensino de uma sala regular; por outro lado, os professores de sala comum não assumem a responsabilidade de ensino para com os alunos PAEE, deixando de auxiliar os alunos no pertencimento ao ambiente escolar, limitando o processo de construção de conhecimento entre os alunos. A conclusão do trabalho mostra que o que está prescrito nos documentos legais difere totalmente da prática, desde o modo de organização das escolas e das formas de ensino em promover a inclusão, até a inexistência de um trabalho colaborativo que vise a parceria entre professores de sala comum e especialistas das salas de recursos multifuncionais.

Certamente, isso tudo inviabiliza o processo de inclusão escolar e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual.

Rocha (2016) realizou uma abordagem construcionista, contextualizada e significativa (CCS), com foco na análise e articulação do professor de Matemática com o professor especialista de Educação Especial, na implantação da estratégia de Ensino Colaborativo em apoio à inclusão escolar. A partir da análise das articulações de trabalho entre os professores, do planejamento das atividades, da interação e participação dos alunos e da implantação do Ensino Colaborativo, identificou desafios surgidos no decorrer do trabalho docente colaborativo no ambiente escolar, assim como suas possibilidades. Foi aludido que as abordagens CCS, a metodologia de projetos e a estratégia de Ensino Colaborativo possibilitam a promoção da inclusão, e contribuem para o desenvolvimento de uma prática inclusiva que oportuniza aos alunos PAEE e aos demais, participação na construção do conhecimento, no desenvolvimento pessoal e na autonomia.

No estudo de Mendes (2016) foi descrito e analisado o processo de intervenção dos professores de classe comum e especialista de Educação Especial antes e depois da formação em estratégia de Ensino Colaborativo e adaptações de atividades. A pesquisa mostrou que são necessárias mais formações continuadas acerca da estratégia de Ensino Colaborativo e adaptações de atividades para o entendimento, a compreensão e a atuação dos professores, assim como um planejamento conjunto entre o professor especialista de Educação Especial e o professor de sala comum. Foi comprovado que o Ensino Colaborativo e a adaptação favorecem uma melhor interação e participação dos alunos nas atividades, beneficiando o desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual.

Valladão (2017) analisou dilemas existentes no ambiente escolar no que diz respeito ao processo de inclusão dos alunos PAEE, e apresentou os desafios e as possibilidades do trabalho docente em sala comum nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi constatado que as práticas de colaboração carecem de transformações. O processo de inclusão escolar tem sua complexidade, mas é imprescindível o entendimento e compreensão para que se garanta o acesso e a permanência no ambiente escolar, bem como que se tenha claro o sentimento de pertencimento e participação do aluno PAEE na rede regular de ensino comum, visando seu aprendizado. O Ensino Colaborativo é uma estratégia promissora para a inclusão e proporciona um melhor desempenho escolar e desenvolvimento dos alunos PAEE.

Para isso, as formações continuadas e a aplicabilidade efetiva das legislações que abrangem a Educação Especial e a Inclusão são fundamentais.

Honnef (2018), por seu turno, resguardou o Trabalho Docente Articulado como modo imperioso que visa o sucesso do processo de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE na rede regular de ensino, primando pela realização do AEE dentro da sala de aula comum. Concluiu que, para o Trabalho Docente Articulado acontecer, é necessária a colaboração entre os profissionais do entorno escolar, de modo voluntário e dialógico. O trabalho docente articulado, possibilitou avanços significativos para os alunos com Deficiência Intelectual e aos profissionais envolvidos; alunos obtiveram melhoria no entendimento e na apropriação dos conhecimentos e conteúdos transmitidos, no desempenho, na participação e atenção nas atividades, algo que contribuiu para a interação e a socialização daqueles alunos com os demais. Dentre os percalços citados, aparecem o tempo, a comunicação, a falta de recursos, a infraestrutura, a indisciplina etc.; ainda assim, o trabalho docente articulado trouxe benefícios para todos os sujeitos do entorno escolar.

Negrim (2019) pesquisou o trabalho colaborativo realizado entre a gestão escolar e a atuação dos professores no ensino dos alunos com Deficiência Intelectual por meio de um jogo digital. A implementação do Ensino Colaborativo por meio das articulações entre as práticas da gestão escolar e as práticas docentes, no processo de aquisição da leitura e escrita do aluno com Deficiência Intelectual com o jogo digital, tornou o processo de ensino-aprendizagem do aluno PAEE mais estimulante, motivador e significativo. Comprovou que o trabalho articulado e colaborativo aprimora todo o processo de ensino e desenvolvimento de todos os alunos, tornando-os protagonistas no processo de construção do conhecimento com uma efetiva educação de qualidade.

O estudo de Nunes (2019) identificou ideias positivas e negativas referentes à inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual no ensino regular comum, por meio de relatos dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar de um número maior de concepções positivas acerca do tema, concepções negativas também foram apontadas, dentre as quais, a presença de visões tradicionais que inviabilizam a promoção da inclusão e a aprendizagem significativa dos alunos PAEE, a ideia de que o aluno não aprenderá devido a deficiência, a falta de formação continuada e o despreparo dos profissionais de educação que, ao receber os alunos PAEE na escola, não tem subsídios para atendê-los adequadamente, com qualidade.

O Quadro 2 apresenta as pesquisas encontradas nas bases de dados CAPES e SciELO, no período de 2015 a 2019, contudo, trabalhos sobre Ensino Colaborativo com foco em outros contextos escolares foram descartados.

Quadro 2 – Produções encontradas nas Bases CAPES e SciELO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES Scientific Electronic Library Online – SciELO				
Título	Ano	Autor(a)	Instituição	Periódico
Práticas de professores frente ao aluno com Deficiência Intelectual em classe regular	2015	SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos.	UFRN	Revista Brasileira de Educação Especial
A bidocência como uma proposta Inclusiva	2016	PINHEIRO, Vanessa Cabral da Silva; MASCARO; Cristina Angélica de Aquino Carvalho.	UFRJ	Journal of Research in Special Educational Needs
Consultoria Colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita	2016	BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila.	UFSCar	Revista Psicologia: teoria e prática
O processo de inclusão de uma aluna Deficiente Intelectual em uma escola comum do Ensino Fundamental I	2016	MORGADO, Camila Lourenço; FISCARELLI, Silvio Henrique.	UNESP	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
As (re)ações dos professores regentes e o auxiliar pedagógico especializado (APE) na escolarização do estudante com deficiência	2017	FRANCO, Lucimar de Lima; NERES, Celia Correa.	UEMS	Revista Periferia/ Educação Cultura & Comunicação PPGCEC/UERJ
Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva	2018	MELLO, Alessandra de Fátima Giacomet; HOSTINS, Regina Célia Linhares.	UFSM	Revista Educação Especial

Fonte: Elaborado pelos Autores.

Santos e Martins (2015) apresentam resultados a partir da investigação realizada das práticas pedagógicas de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que têm em sala de aula alunos com Deficiência Intelectual. Apontam que as práticas docentes eram pautadas na pedagogia tradicional, apoiada

em uma educação bancária, conforme a perspectiva freiriana, sem estratégias e dinâmicas de ensino que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual. Ressaltam que a formação continuada de professores é necessária, devendo contemplar temáticas voltadas à inclusão e às práticas pedagógicas inclusivas. Destaca a parceria entre professores da SRM com os professores de sala comum e suas respectivas famílias.

O estudo de Pinheiro e Mascaro (2016) é sobre o processo de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual na rede regular de ensino por meio do trabalho colaborativo, descrito pelas autoras como *bidocência*, que é a parceria entre os professores de sala comum e de especialistas de Educação Especial. Os resultados indicam que a colaboração possibilitou avanços significativos no desenvolvimento da autonomia, das competências socioemocionais e também de comportamentos que favorecem a aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual.

Benitez e Domeniconi (2016) apresentaram a prática de consultoria colaborativa, realizada pelo psicólogo escolar, como uma ação promissora importante para a articulação e o auxílio dos professores no processo de ensino de leitura e escrita aos alunos com Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista. Por meio de uma análise avaliativa da qualidade da consultoria colaborativa aplicada aos professores de sala comum e aos especialistas de Educação Especial, evidenciaram que a atuação do psicólogo junto com os profissionais de educação proporciona avanços.

Morgado e Fiscarelli (2016) por sua vez, verificaram as visões dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental com alunos com Deficiência Intelectual, considerando temas como o processo de inclusão, as particularidades e as necessidades dos alunos, as legislações, a atuação docente, a relação familiar, o apoio da gestão, a compreensão e o entendimento do processo de aprendizagem do aluno, etc. Constataram que a Educação Especial teve muitos avanços nas legislações e no ambiente escolar, porém ainda apresenta precariedade, falhas na promoção à inclusão e no ensino de qualidade.

Franco e Neres (2017) refletiram sobre a atuação dos professores na sala de aula comum e dos professores especialistas de Educação Especial no processo de inclusão de um aluno com Deficiência Intelectual. Os resultados apontaram que as atuações desses profissionais não são conjuntas, e que os professores de sala comum não se consideram responsáveis pelo ensino do aluno com Deficiência Intelectual, ainda que tenham consciência da necessidade de adaptação de conteúdo, deixam de fazer, não promovendo a participação do aluno PAEE.

Mello e Hostins (2018) trataram sobre a importância da construção de instrumentos de avaliação de forma mediada e articulada entre professores de ensino comum e do AEE. Notaram que lacunas existentes nas práticas docentes no processo de inclusão de alunos PAEE mostram que práticas de avaliação têm sido distintas e desconectadas das necessidades dos alunos com Deficiência Intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos, então, a partir do levantamento de estudos acerca do Ensino Colaborativo, significativa escassez de pesquisas e de ações docentes voltadas à efetivação da inclusão escolar e da escolarização dos alunos com Deficiência Intelectual. Identificamos lacunas, anseios e dificuldades enfrentadas pelos profissionais na atuação com os alunos PAEE, assim como, por vezes, o desconhecimento da estratégia de Ensino Colaborativo, sucintamente apresentado nas pesquisas encontradas, escassez de formações continuadas e mais, especificamente, abordagens e ações docentes com implementações das estratégias de Ensino Colaborativo.

Retomando a ideia central deste resgate da produção científica sobre o ensino colaborativo, imprescindível é pontuar que as possibilidades estudadas e analisadas tiveram seus resultados e lacunas como recursos para desenhar a política de educação especial da secretaria de educação do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2021), e incorporar boa parte dos resultados, quase duas décadas após os primeiros estudos científicos. Esse tempo reflete a importância, o amadurecimento científico e o reconhecimento deste percurso do avanço da ciência atuando diretamente no contexto das salas de aula da educação básica.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. M. B. **Calcanhar de Aquiles**: a avaliação do aluno com Deficiência Intelectual no contexto escolar. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Consultoria colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita. **Psicologia: teoria e prática**, v.18, n. 3, p.141-155, 2016.

BERWANGER, O.; SUZUMURA, E. A.; BUEHLER, A. M.; OLIVEIRA, J. B. Como avaliar criticamente revisões sistemáticas e metanálises? **Revista Brasileira de Terapia Intensiva**. v. 19, n. 4, p. 475-480, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-507X2007000400012>>. Acesso em: 5 mar. 2020.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. 2004. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

FRANCO, L. L.; NERES, C. C. (Re)ações dos professores regentes e o auxiliar pedagógico especializado (APE) na escolarização do estudante com deficiência. **Periferia – Educação, Cultura & Comunicação**, v. 9, n. 1, p. 58-85, 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/28992/20719>>. Acesso em: 26 fev. 2022.

HONNEF, C. **O trabalho Docente articulado como concepção teórico-prática para Educação Especial**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

MELLO, A. F. G.; HOSTINS, R. C. L. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p.1025-1037, 2018.

MENDES, M. T. S. **Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com Deficiência Intelectual**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MORGADO, C. L.; FISCARELLI, S. H. O processo de inclusão de uma aluna deficiente intelectual em uma escola comum do Ensino Fundamental I. **Revista Íbero-americana de estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, p. 956-968.

MOSCARDINI, S. F. **Deficiência Intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e Salas de Recursos Multifuncionais**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

NEGRIM, M. R. C. **Gestão Escolar, docência e tecnologia digital: trabalho colaborativo para o ensino de alunos com Deficiência Intelectual**. 2019. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019.

NUNES, V. L. M. **Concepção do professor do ensino regular sobre a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

PINHEIRO, V. C. S.; MASCARO, C. A. A. C. A bidocência como uma proposta inclusiva. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 37-40, 2016.

PORTA, W. C. S. **Prática Pedagógica aos educandos com Deficiência Intelectual numa escola de Ensino Fundamental com alto IDEB**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

ROCHA, N. C. **Ensino Colaborativo e desenvolvimento da abordagem construcionista contextualizada e significativa na perspectiva da inclusão**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

SANTOS, T. C. C.; MARTINS, L. A. R. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 3, p. 395-408, 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Ensino colaborativo na rede pública de ensino do estado de São Paulo**. Organização: Nadine de Assis Camargo e Tais Cristina Zumiotti Pereira, 2021.

VALLADÃO, H. M. **Trabalho Docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/Deficiência Intelectual e Síndrome de Edwards**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

ZANATA, Eliana Marques. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 201f. 2004. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS: PERFIL E CONCEPÇÕES DE PARTICIPANTES DE UM CURSO DE EXTENSÃO

Rita Melissa Lepre¹⁹
Bianca de Oliveira²⁰
Jamile de Oliveira²¹
Eduardo Silva Benetti²²

Valores morais são investimentos afetivos atribuídos às pessoas ou objetos e estão na base dos sentimentos morais, a partir das interações do sujeito com o meio (PIAGET, 1932/1994, 1954). Para ser moral o valor deve estar vinculado a uma certa qualidade ou conteúdo de natureza moral (ARAÚJO, 2000), voltando-se para uma possível ação virtuosa.

Os valores morais são construídos ao longo de toda a vida por meio das interações sociais estabelecidas entre as pessoas que geram vivências e experiências a

-
- 19 Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação e Livre Docente em Psicologia da Educação. Professora Associada do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, da UNESP/Bauru. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME). E-mail: melissa.lepre@unesp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9109045495650654>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0096-3136>
 - 20 Pedagoga e Mestre em Docência para a Educação Básica pela UNESP/Bauru. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME). Professora da Educação Básica no Sistema Municipal de Bauru (SP). E-mail: bianca.deoliveira3@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1041162765351088>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2624-7338>
 - 21 Pedagoga e Mestre em Docência para a Educação Básica da UNESP/Bauru. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME). Professora da Educação Básica no Sistema Municipal de Bauru (SP). E-mail: jamile.oliveira@unesp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5479241533500860>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1524-1451>
 - 22 Pedagogo, Profissional de Educação Física e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da UNESP/Bauru. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME). Professor da Educação Básica no Sistema Municipal de Catanduva (SP). E-mail: eduardo.benetti@unesp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6825010632910298>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1861-6340>.

partir das relações interpessoais. Assim, os valores morais podem ser aprendidos e ensinados por meio de tais interações, sendo possível conceber uma educação em valores. Educação essa que também pode ser denominada de educação moral ou educação para a convivência ética.

Neste sentido, a educação em valores é uma tarefa social que deve ser compartilhada entre a família, a escola, a comunidade e a sociedade como um todo, uma vez que só é possível quando ocorre no contexto da coletividade e das relações de cooperação, baseadas no respeito mútuo, na justiça e na democracia, visando a transformação social e a equidade. O objetivo da educação em valores morais é o desenvolvimento da moralidade autônoma dos sujeitos e da convivência ética entre as pessoas. Construir-se como ser autônomo envolve a atividade do sujeito enquanto protagonista de seu próprio desenvolvimento moral. Pavaneli et al. (2016), apontam que,

Com as transformações sociais, as questões relacionadas ao desenvolvimento moral tomaram um novo impulso em todo o mundo nos últimos anos; desse modo, a ética tornou-se elemento central na reflexão pedagógica (NUCCI, 2000). Essa atenção está pautada na preocupação com problemas sociais, ecológicos e comportamentais encontrados em vários aspectos da vida, inclusive no cotidiano pedagógico no que concerne à formação moral (GOERGEN, 2001, p. 325/326)

Segundo Buxarrais (1997), a educação em valores busca trabalhar a dimensão moral da pessoa, visando:

desenvolver e fomentar sua autonomia, sua racionalidade e o uso do diálogo como forma de construir princípios e normas, tanto cognitivos como de conduta – que afetem por igual o modo de pensar e agir – que orientem as pessoas frente a situações de conflito de valores. (p.86)

Para Puig (1998), a educação moral ou em valores deve apresentar-se como um espaço de reflexão individual e coletiva que possibilite a elaboração autônoma de valores e que auxilie a

- Detectar e criticar os aspectos injustos da realidade cotidiana e das normas sociais vigentes.

- Construir formas de vida mais justas, tanto nos âmbitos interpessoais como nos coletivos.
- Elaborar autônoma, racional e dialogicamente princípios de valor que ajudem a julgar criticamente a realidade.
- Conseguir que os jovens façam seus aqueles tipos de comportamentos coerentes com os princípios e normas que pessoalmente construíram.
- Fazer com que adquiram também aquelas normas que a sociedade, de modo democrático e visando a justiça, lhes deu. (p.17)

García e Puig (2010) afirmam que o principal objetivo da educação em valores é auxiliar os alunos a aprenderem a viver, no sentido de “adotar um modo de vida que seja sustentável e que realmente queiramos para nós mesmos e para todos os que nos cercam” (p.17). O aprender a viver vincula-se a uma educação que contemple todas as dimensões humanas e, portanto, envolve o aprender a ser, o aprender a conviver, o aprender a participar e o aprender a habitar o mundo (GARCÍA e PUIG, 2010).

A escola é um local privilegiado para a educação em valores. A partir de um trabalho pedagógico intencional, planejado e embasado teoricamente, a *práxis* pedagógica precisa almejar, para além da construção dos conhecimentos gerais acumulados pela humanidade, o desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais e morais das crianças.

No entanto, o educar em valores não pode ser realizado pelo método da transmissão direta e da repetição de lições ou exemplos, mas a partir dos métodos ativos que envolvem ações educativas interativas.

Piaget (1930) afirma que:

No que concerne ao fim da educação moral, podemos, pois, por uma legítima abstração, considerar que é o de constituir personalidades autônomas, aptas à cooperação; se desejarmos, ao contrário, fazer da criança um ser submisso durante toda a sua existência à coação exterior, qualquer que seja ela, será suficiente todo o contrário do que dissemos. (p. 9)

Nesse sentido, Piaget (1930) defende os procedimentos ativos de educação moral que se coadunam com a proposta de escola ativa na qual os conteúdos a serem ensinados não devem ser impostos de fora ao aluno e sim redescobertos pela criança

por meio da investigação, com a mediação e instrumentalização do professor, que se configura como atividade em oposição à receptividade.

Em “Os procedimentos de educação moral”, Piaget (1930) faz alguns importantes apontamentos acerca da educação moral na escola:

- A) Educar moralmente não pode ser uma ação reduzida a uma única matéria ou momento escolar, mas se tornar um aspecto particular da totalidade do sistema educativo,
- B) A escola ativa supõe, necessariamente, a cooperação e colaboração no trabalho. Assim, o trabalho em grupo, ou em equipe, se configura como ação fecunda de atividade do sujeito e de educação moral e
- C) Os procedimentos ativos de educação moral se baseiam no *self-government*, no qual o “estudante descobre as obrigações morais por uma experimentação verdadeira, envolvendo toda a sua personalidade”. (PIAGET, 1930, p. 23).

Para que essas experimentações sejam possíveis, a educação moral ou em valores deve fazer parte do planejamento docente, o que envolve intencionalidade e qualificação da prática. Para poder intencionar e planejar o processo da educação em valores é necessário que o professor conheça sobre valores e virtudes e que se reconheça como um sujeito moral, clarificando sua personalidade moral, pois como afirma a sabedoria popular “Ninguém pode dar o que não tem e nem ensinar o que não sabe”.

O objetivo deste artigo é apresentar o perfil e concepções de participantes de um curso de extensão em educação em valores, assim como apresentar a experiência com o desenvolvimento do curso em uma universidade pública do estado de São Paulo discutindo sobre a importância da formação em valores morais.

A formação continuada de professores para a educação em valores morais: perfil e concepções de participantes de um curso de extensão

A formação continuada de professores é um tema que desperta interesse de estudiosos e pesquisadores da Educação e do Ensino uma vez que, historicamente, essa questão esteve atrelada a diferentes intenções, desde a adequação dos

professores às políticas educacionais hegemônicas, a partir de capacitações e reciclagens, até a propagação do paradigma do professor-reflexivo e do professor-pesquisador. (FAGUNDES, 2016).

Ao abordar essa questão neste artigo, defendemos a ideia de formação continuada como um processo longitudinal e permanente de aprendizagem e aprimoramento da profissão, a partir da reflexão sobre a própria ação docente, objetivando a *práxis* pedagógica transformadora e que gere reflexões dirigidas.

Neste sentido, viemos oferecendo, ao longo desses mais de 20 anos trabalhando com a formação docente inicial e continuada, cursos de extensão universitária para professores no exercício de suas funções.

Em 2021, a configuração do curso de extensão se deu por meio da parceria com os membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação, o GEPEDEME. O grupo foi criado no ano de 2014 e é certificado junto a base de grupos de pesquisa brasileiros do CNPq. Em sua composição, tem alunos de graduação, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos em Educação e Psicologia. O objetivo central do grupo é estudar e produzir pesquisa científica sobre temas relacionados ao desenvolvimento moral e suas relações com a educação. O grupo trabalha, ainda, em uma outra frente, que é a da formação continuada de professores, oferecendo cursos de extensão universitária, minicursos, *lives* e assessoria às escolas públicas.

A temática selecionada para ser desenvolvida com os cursistas foi “Educação em valores na escola: métodos e procedimentos”, tomando como referencial teórico, sobretudo, os estudos de Piaget (1932/1994) e Puig (1998). O processo de inscrição, aberto no primeiro trimestre de 2021, preencheu suas 60 vagas, totalmente gratuitas, abrangendo diferentes profissionais da área da educação. O curso teve 42 horas de duração e, em virtude do cenário pandêmico vivido em 2020/2021, foi realizado de forma virtual, sendo composto por 21 horas de encontros síncronos e 21 horas de atividades desenvolvidas no *Google Classroom*.

Quadro 01 – Estrutura e temas do curso de extensão

Educação em valores na escola: métodos e procedimentos – 42 horas		
Módulo	Tema	Duração
1	O que é educação em valores?	06 horas
2	Entrevista com Josep Maria Puig: uma vida dedicada à educação em valores (ARANTES, ARAÚJO, SILVA, 2019)	06 horas
3	Aproximações à Educação Moral	06 horas
4	As sete competências básicas para se educar em valores	06 horas
5	Métodos e procedimentos: clarificação de valores e exercícios autobiográficos.	06 horas
6	Métodos e Procedimentos: discussão de dilemas morais e Exercícios de <i>role-playing</i>	06 horas
7	Apresentação e discussão de pesquisas	06 horas

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

O objetivo geral do curso foi refletir coletivamente com professores da educação básica e licenciandos sobre o tema da Educação em Valores na Escola. Os objetivos específicos foram:- compreender e aprofundar o conceito de Educação em Valores; - conhecer e desenvolver metodologias (métodos e procedimentos) para a Educação em Valores e - produzir material didático voltado a esse fim.

A Psicologia da Moralidade Humana fundamenta teoricamente nossa proposta e atende aos objetivos de formação ética e moral de educadores e educandos. Os objetivos e a fundamentação teórica propostos no curso se completam e se retroalimentam por meio das reflexões constantes, situadas no contexto de pesquisa do GEPEDEME e nas pesquisas desenvolvidas junto a dois programas de Pós-Graduação da Unesp, um em Psicologia e outro em Docência para a Educação Básica.

A metodologia adotada na realização dos encontros síncronos pelo *Google Meet*, contou com a utilização de recursos variados, como confecção e apresentação de *slides* interativos, nuvem de palavras, vídeos, músicas, *games*, *quizzes* e outros. Já nas atividades realizadas no *Google Classroom*, a tônica foram as leituras e atividades teórico-práticas.

A fim de conhecer o perfil dos ingressantes e seus conhecimentos prévios sobre o tema do curso de extensão, foi aplicado um questionário online de caráter não obrigatório disponibilizado na plataforma do curso, cujas questões focaram a formação acadêmica, o tempo e tipo de atuação profissional, o entendimento

sobre ética, moral e educação em valores e exemplos de aplicação prática desses conhecimentos.

Como resultado, foram recebidas 56 respostas, das quais 93% dos respondentes se declararam do sexo feminino e 7% do sexo masculino. A distribuição etária dos participantes mostrou maior concentração entre 35 e 39 anos (17 participantes), seguido dos seguintes grupos: 10 participantes entre 30 e 34 anos, 09 participantes entre 40 e 44 anos, 07 participantes entre 45 e 49 anos, 06 participantes entre 20 e 24 anos, 04 participantes entre 25 e 29 anos e 03 participantes entre 50 e 55 anos.

Dentre os inscritos, 88% possuem formação em Pedagogia, sendo que três estão finalizando o curso e os outros 12% são formados em outras áreas (Psicologia, Matemática, Biologia ou Química).

Além da graduação, 87,5% dos participantes possuem ou estão cursando pós-graduação, distribuídos em 14 *stricto sensu*, dos quais 12 cursam mestrado e 2, doutorado, e 35 *lato sensu* em diferentes áreas. Quanto ao tempo de atuação profissional, 52% dos participantes possuem mais de 10 anos na prática pedagógica.

Dos participantes com 10 anos ou mais de atuação, 46,7% são pedagogos. Dentre eles, 19% exercem cargos de gestão escolar (direção ou coordenação). A média de estudantes atendidos diariamente pelos respondentes é de 150, variando para mais ou para menos de acordo com a instituição e cargo exercido, fato que leva o curso de extensão a atingir certa capilaridade.

Quanto às etapas ou níveis da educação em que atuam, que podem ser mais de uma, obteve-se:

Tabela 01 – Área de atuação dos participantes.

<i>ETAPA/NÍVEL</i>	<i>QTD</i>	<i>%</i>
<i>Educação Infantil</i>	18	32%
<i>Ensino Fundamental I</i>	20	36%
<i>Ensino Fundamental II</i>	8	14%
<i>Ensino Médio</i>	9	16%
<i>Ensino Superior</i>	3	5%
<i>EJA</i>	2	3,6%
<i>Educação Especial</i>	4	7%

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Observa-se que a maior concentração de cursistas interessados em tornar a educação em valores morais uma dimensão de sua *práxis* pedagógica atua na Educação Básica em suas diferentes etapas. Esse dado revela que os educadores têm possivelmente sentido e despertado a necessidade de construir práticas que possibilitem a convivência ética na escola, começando nas salas de aulas e se estendendo às demais instâncias sociais de forma contínua, ativa e transversal.

É importante evidenciar que formar cidadãos éticos e democráticos constitui um processo construído ao longo da vida, isto é, inicia-se na primeira infância quando a criança começa a construção do *self* e se aperfeiçoa a partir da qualidade das interações sociais vivenciadas ao longo de seu desenvolvimento e aprendizagens.

Nesse sentido, o alcance da autonomia moral prescinde a aquisição de procedimentos da consciência (juízo moral, compreensão e autorregulação) que só se concretizam quando o sujeito participa de situações e ambientes que estabeleçam a necessidade de acordos mútuos, cooperação, respeito, diálogo, resolução de conflitos, escuta, análise reflexiva e participação ativa ou protagonizada.

À vista disso, percebe-se o quanto é significativo que os profissionais da Educação Básica se interessem pela educação em valores, uma vez que quanto antes esses ambientes e situações forem propiciados e trabalhados sob a perspectiva do alcance da autonomia moral, maiores chances teremos de constituir uma sociedade mais autônoma e capaz de lutar pela justiça social.

A presença no curso de profissionais atuantes no Ensino Superior também se revelou imprescindível. Isso porque atuam na formação docente e, para pensar uma educação ao longo da vida, comprometida com a formação moral dos sujeitos, é preciso dedicar-se à formação moral dos futuros docentes e construir projetos de extensão que levem a educação em valores às instituições educativas como uma ação de todos os entes educativos.

Em relação às questões abertas, respondidas no início do curso de extensão, foram levantadas as seguintes perguntas: O que você entende por ética e moral? Em sua concepção, o que é educação em valores?

As respostas foram agrupadas pela compatibilidade de ideias, de modo que pudesse ser traçado um panorama geral do entendimento de cada participante. As citações foram extraídas das respostas de alguns participantes e visam justificar o grupo a elas atribuídas. Cada resposta pertence a um participante diferente, que por questões éticas tiveram suas identidades preservadas. As respostas foram copiadas

da forma como foram escritas, ocorrendo apenas a correção ortográfica quando necessário. Sendo assim, será indicado o sexo e a idade de cada respondente ao final de cada excerto

Em relação à pergunta “**O que você entende por ética e moral?**” encontramos três categorias de respostas:

- **Ética entendida como reflexão sobre a moral; moral entendida como conjunto de regras, valores e costumes;**
- **Ética e moral entendidos como sinônimos;**
- **Ética entendida como ‘querer’ e moral como ‘dever’.**

Entre as categorias definidas, foi possível perceber que alguns respondentes trouxeram entendimentos que se alinham à concepção teórica defendida no curso de extensão, outros basearam suas respostas em estudiosos da área. Houve, ainda, aqueles que demonstram certa confusão conceitual entre os termos. Abaixo selecionamos e transcrevemos algumas respostas de cada categoria.

1. **Ética entendida como reflexão sobre a moral; moral entendida como conjunto de regras, condutas, valores e costumes**

De maneira resumida, entendo que a ética normatiza o que é certo ou errado. A moral é o que eu julgo certo ou errado em minhas condutas (Feminino, 40 anos).

Entendo que moral corresponde a comportamentos, hábitos ou costumes que entendemos como adequados e que servem como base para a vida em sociedade. Já em relação à ética, entendo que esteja relacionada aos valores de cada indivíduo em relação às suas ações (Masculino, 34 anos).

A ética é uma reflexão da moralidade, já a moral é um conjunto de regras que são aplicadas ao cotidiano (Feminino, 35 anos).

2. **Ética e moral entendidos como sinônimos**

Ética e moral são sinônimos. É um conjunto de regras e valores que deveria ser seguido pelas pessoas (Feminino, 32 anos).

Entendo que ética e moral estão relacionadas ao comportamento humano, ao caráter dos indivíduos (Feminino, 21 anos).

Acredito que estão relacionadas à conduta profissional e aos valores que um ser humano carrega consigo (Feminino, 41 anos).

3. Ética entendida como ‘querer’ e moral como ‘dever’:

A moral se relaciona ao sentimento de obrigatoriedade (ou dever), ou seja, a moral relaciona-se com a busca da harmonia social e a ética ao sentimento do bem, ou seja, a ética relaciona-se com a busca da harmonia individual ou de alguma forma de felicidade (Feminino, 54 anos).

Resumidamente eu diria que ética é o que você faz quando todos estão vendo e moral é o que você faz quando ninguém está vendo e que representa de fato seus valores e caráter (Feminino, 47 anos).

De modo breve, venho trazendo a concepção de Yves de La Taille na qual a moral responde mais às questões de como devemos agir e a ética a como se ter uma boa vida, ou qual a vida que queremos viver (Feminino, 33 anos).

Em relação à pergunta “**Em sua concepção, o que é a educação em valores?**” agrupamos as respostas também em três categorias:

- Educação em valores fundamentada nas ideias de Durkheim, tendo a sociedade como síntese e referência;
- Educação em valores concebida como tema transversal;
- Educação em valores entendida como processo de emancipação dos sujeitos.

Abaixo selecionamos e transcrevemos algumas respostas de cada categoria.

1. Educação em valores fundamentada nas ideias de Durkheim, tendo a sociedade como síntese e referência

Educar para além do que é palpável, como educar em sociedade e para a sociedade (Feminino, 35 anos).

Educação pautada na história, retomando os conceitos e princípios éticos que norteiam até hoje a nossa sociedade (Feminino, 38 anos).

É a apropriação de princípios necessários para a convivência em sociedade, a internalização do respeito e da responsabilidade social e moral (Feminino, 33 anos).

2. Educação em valores concebida como tema transversal

Utilizar temas para estudo como cidadania, ética, moral, que permitem que os alunos possam viver em conjunto numa sociedade democrática (Feminino, 36 anos).

O ato de ensinar e promover a tolerância e o entendimento, prevalecendo sobre nossas diferenças políticas, culturais e religiosas, hoje tão desrespeitadas (Feminino, 46 anos).

A educação baseada em valores nos conscientiza sobre as consequências dos nossos atos no planeta e nos incute o respeito pela natureza. Devemos minimizar os riscos para a saúde promovendo atitudes adequadas e abordando a educação em saúde a partir de uma perspectiva dinâmica, pessoal e coletiva (Feminino, 35 anos).

3. Educação em valores entendida como processo de emancipação dos sujeitos

É problematizar, discutir valores, relativizá-los, conhecer valores transmitidos por outras culturas e criar relações com eles. Sendo assim, considero a educação em valores uma forma de ler e transformar o mundo em que vivemos de maneira crítica e consciente (Feminino, 21 anos).

Educação em valores é contribuir para o desenvolvimento sócio moral da criança para que ela se torne um indivíduo que apesar de sua natureza, seus impulsos, consiga agir respeitando as regras estabelecidas pela sociedade na qual está inserida, porém, não somente pelo obedecer, mas compreendendo que vivemos em sociedade e para que tal convívio seja saudável devemos pensar no bem-estar coletivo. É importante que o indivíduo tenha desenvolvido seus princípios e valores e que, diante de situações que venham a acontecer, ele saiba agir de forma correta. Tudo isso no sentido de

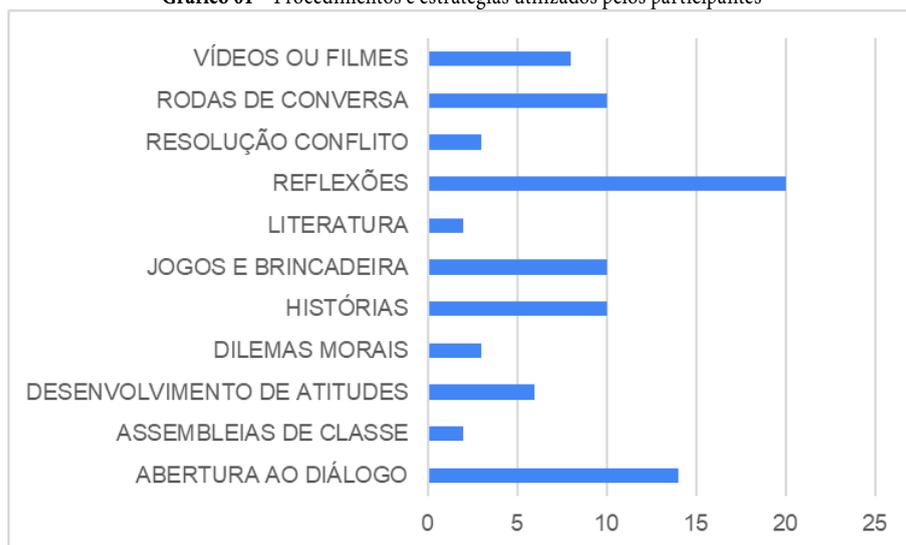
desenvolvimento, considerando que não é algo que possa se “transmitir” para a criança e sim ajudá-la a desenvolver (Feminino, 30 anos).

É um conceito amplo, mas que envolve diversos aspectos do ser humano. Na educação em valores escolar todos devem ser envolvidos, pais, alunos, professores etc., pois o objetivo maior é despertar o senso crítico e reflexivo dos educandos, promovendo a igualdade de oportunidades a todos, refletindo sobre o ambiente que vivemos e a coletividade, desenvolvendo tolerância e empatia, entre outros aspectos. Assim, a educação em valores auxilia na formação de bons adultos na sociedade (Feminino, 35 anos).

Após responderem o que compreendiam sobre a educação em valores, os participantes foram questionados quanto aos procedimentos utilizados em sua *práxis* pedagógica, voltada a esse fim. Apenas um dos inscritos no curso de extensão declarou que não desenvolve ações em educação em valores, uma vez que não está atuando profissionalmente.

Os demais cursistas respondentes declararam desenvolver a educação em valores utilizando diferentes estratégias e procedimentos:

Gráfico 01 – Procedimentos e estratégias utilizados pelos participantes



Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Em meio a diversidade de procedimento utilizados, evidencia-se o empate no uso de rodas de conversa, histórias, jogos e brincadeiras entendidos como instrumentos mobilizadores para o diálogo e a reflexão dirigida dos aspectos morais. Ademais, foi observada, nas respostas dos participantes, a menção de palavras que permeiam o processo de desenvolvimento da personalidade moral, a saber: respeito; empatia; cooperação; convivência e escuta, aqui compreendida como escuta ativa e interessada.

Os conceitos por trás de cada uma das palavras antes citadas fazem entender a busca pela formação humana digna, mas é imprescindível destacar que não são, em sua maioria, exemplos de valores morais, os quais definem-se como aqueles que estão atrelados à conduta moral do sujeito, ou seja, à forma como estabelece juízos e aplica-os em suas decisões. Nesse sentido, é necessário aprofundamentos sobre o tema da educação em valores morais.

Concluimos afirmando a importância da formação inicial e continuada de professores em valores na busca de uma educação escolar integral que considere todas as dimensões humanas. Em tempos nos quais a democracia e a liberdade estão sendo constantemente atacadas, estudar e promover valores universalmente desejáveis, que visem à cooperação e à justiça, se insere no campo das resistências e lutas em prol da dignidade humana e de uma educação emancipadora e emancipatória.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, V.; ARAÚJO, U. F.; SILVA, M. A. M. Josep Maria Puig: uma vida dedicada à Educação em Valores. **Educação e Pesquisa** [online]. v. 45, 2019.
- ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Revista Educação e Pesquisa** (FEUSP), vol.26, n.2, 2000. pp.91-107.
- BUXARRAIS, M. R. **La formación del profesorado en educación en valores: propuesta y materiales**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.
- FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação** [online]. v. 21, n. 65. pp. 281-298, 2016.
- GARCÍA, X. M.; PUIG, J. M. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2010.

PAVANELI, C. F. D. (et al.) **Moral e ética no ambiente escolar: o que pensam os profissionais da educação e estudantes de licenciatura**. In. SILVA, M. P.; DEL-MASSO, M. C. S. Extensão universitária e educação [recurso eletrônico]. 1.ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

PIAGET, J. (1930). **Os procedimentos de educação moral**. In. MACEDO, L. Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, J. (1932). **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant. **Bulletin de Psychologie**, VII, 1954.

PUIG, J. M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

MESTRADO PROFISSIONAL: O USO DO VÍDEO DOCUMENTÁRIO COMO PRODUTO EDUCACIONAL À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Fábio Fernandes Villela²³
Valdirene Soares dos Santos²⁴

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar o Produto Educacional, Vídeo Documentário: “Eu Sonho um Futuro”, que é parte integrante da dissertação do mestrado profissional (2020), desenvolvido no âmbito da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica (PPGDEB) Faculdade de Ciências, da UNESP campus de Bauru.

O objetivo do estudo teve como foco a formação profissional dos estudantes do ensino médio, através de uma abordagem fundamentada no método da Pedagogia Histórico-Crítica - PHC, caracterizada em cinco momentos: Prática Social Inicial; Problematização; Instrumentalização; Catarse e Prática Social de Chegada. Para isso, a metodologia utilizada constou de pesquisa qualitativa, com base no referencial teórico-metodológico dos autores: Saviani (2005; 2007; 2013,); Frigotto, G.; Gentili (2001); Kuenzer, (2007; 2011), entre outros.

Essa pesquisa faz-se relevante visto que, encontra-se de forma rigorosa relacionado à evasão dos estudantes do ensino médio. Conforme pesquisa a seguir, o principal motivo apontado para o abandono escolar é a necessidade de trabalhar. Com

23 Professor do Departamento de Educação do Instituto de Biologia, Letras e Ciências Exatas, IBILCE, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Câmpus de São José do Rio Preto (SP). E-mail: fabio.villela@unesp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8824200306813696>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2855-1018>.

24 Profa. Mestra em Docência para Educação Básica – do programa de pós-graduação da UNESP de Bauru-SP. E-Mail: bariri2676val@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8729654125946923>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6755-0777>.

base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018), estima-se que no Brasil, as taxas de insucesso (abandono e reprovação) escolar chegam ao ápice na 1ª série do Ensino Médio: de cada 100 alunos que ingressam na etapa, 23 não seguem para a 2ª série no ano seguinte. No que diz respeito à população de 16 anos, que atualmente também é de 3,2 milhões no Brasil, uma parcela de 24,2% ainda não concluiu o Ensino Fundamental. São aproximadamente 790 mil adolescentes, sendo que 23% deles estão fora das salas de aula, mesmo já tendo, em grande maioria, frequentado a escola (PNAD-Contínua, 2018).

Por conta dessa realidade, promulgaram Diretrizes para a reformulação do ensino médio, em direção da formação técnica e profissionalizante, conforme o Art.36 da lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), [...] aprendizagens devem sintonizar com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea [...]” (BRASIL, 2018, 465).

Entende-se que, desse modo, a questão da escola, na sociedade capitalista, é fundamentalmente uma questão de luta pelo saber, e da articulação desse saber com os interesses de classe” (FRIGOTTO, 1989, p.161). Nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria da educação que defende uma proposta pedagógica que seja ferramenta de formação de sujeitos críticos, que questionem a ordem vigente, sendo assim, um importante instrumento no processo da emancipação humana.

Em consonância com essa perspectiva, buscamos uma linguagem que pudesse ser impactante o suficiente para contribuir com a formação dos estudantes e fortalecer uma concepção histórica e crítica. No percurso da realização da orientação profissional, os estudantes realizaram estudos sobre o tema trabalho, visitaram fábricas, participaram em grupos de conversas com trabalhadores e estudantes universitários, sob viés do método Materialista-Histórico-Dialético - MHD.

A seguir, apresentaremos alguns tópicos sobre: a) mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica (PPGDEB) - da Unesp de Bauru; b) Sociologia no ensino médio na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica; c) Referencial Teórico e Roteiro do Vídeo Documentário - “Eu Sonho um Futuro”; Considerações Finais e Referências.

Mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica (DEB) - da Unesp de Bauru

A formação continuada apresenta-se como um processo essencial para o enfrentamento dos desafios emergentes em um mundo em constante transformação.

Nesse contexto, é importante destacar sobre o curso de Mestrado no Brasil, na modalidade acadêmico ou profissional, que surge para qualificar docentes para o ensino e institucionalizar pesquisas.

O mestrado acadêmico é um curso *stricto sensu* que aprofunda o aprendizado da graduação, com objetivo voltado ao desenvolvimento de conhecimentos científicos que contribuam para resolução de problemáticas relevantes para a sociedade.

O mestrado profissional trata-se de uma formação para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho (CAPES, 2014).

Alinhados às demandas, o Programa²⁵ de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica (PPGDEB), insere-se na área de conhecimento de Ensino focando a articulação entre os conhecimentos escolares das diferentes disciplinas ou áreas que compõem a grade da Educação Básica e os processos de ensino e aprendizagem desses referidos conhecimentos.

Portanto, o mestrado profissional em um contexto desafiador, exprime-se como importante dispositivo para melhoria da educação, sendo imprescindível, a apresentação da dissertação e um produto²⁶educacional, podendo ser em diferentes formatos, tais como: um software, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo educativo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um protótipo, etc.

Dada a excelência tradicionalmente conhada à pós-graduação da Faculdade de Ciências da Unesp/Bauru no contexto do nosso país, e no referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica do autor Dermeval Saviani, consideramos importante apresentar o produto educacional, o “Vídeo Documentário: Eu sonho um Futuro”,

25 A partir do ofício nº 003/2014-AT/PROPG de 23/01/2014, iniciaram, em 10/03/2014, às atividades letivas que são atualmente coordenadas pela Profa. Dra. Rita Melissa Lepre e o Vice Coordenador Prof. Dr. Vitor Machado.

26 Criado em 2018 pelas professoras Ana Maria de Andrade Caldeira, Thaís Cristina Rodrigues Tezani e Eliana Zanatta, o laboratório LADEPPE (Laboratório de Desenvolvimento de Pesquisas e Produtos Educacionais), vinculado ao DEB, com objetivo em fornecer subsídios técnicos na elaboração de produtos educacionais digitais.

como instrumentos de ensino para reflexão dos estudantes, levando-os a emancipação diante dos paradigmas impostos pela atual sociedade.

Sociologia no ensino médio na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

A pesquisa delineada nas tessituras deste trabalho está vinculada aos questionamentos dos estudantes durante a aula de sociologia, que relataram suas preocupações em relação ao futuro, e acreditavam que, definir o futuro não implica somente “definir o que fazer, mas definir quem ser e ao mesmo tempo definir quem não ser”.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) no Artigo 1º - § 2º assegura que, “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Todavia, estamos diante de políticas voltadas para a educação profissional a partir da Lei 13.415/17, que subordina, de forma acrítica, a formação profissional somente para atender as demandas do chamado setor produtivo.

Pêcheux explicita que a produção do conhecimento científico é “o efeito (e a parte) de um processo histórico determinado, em última instância, pela própria produção econômica” (PÊCHEUX, 1995, p.190).

Além das proposições acima citadas, posteriormente, a expectativa de realizar uma pesquisa com compromisso social começou a ser elaborada durante as aulas de sociologia, quando identificamos os motivos que levam os estudantes a abandonarem os estudos. Conforme pesquisa de Venturi e Torini (2014 p. 27 grifos nossos), as principais razões de abandono dos estudos são:

Motivos econômicos incluem principalmente necessidade de trabalhar/ de se manter/ de ajudar trabalho da família (47,7% entre os homens urbanos e 46,7% entre os jovens rurais, contra, respectivamente 15,3% e 11,5% das jovens), além de pobreza/ não poder custear despesas (7,6% do total, chegando a 15,5 entre jovens rurais do sexo masculino). Motivos escolares incluem, entre outros, ter sido reprovado (5,0%), não ter interesse/ não gostar/ não ver benefícios em seguir estudando (4,1%), não ter escola por perto ou transporte (3,6%) e problemas de relacionamento (sofrer discriminação, ser expulso, más companhias) ou falta de segurança [...].

Nesse sentido, com base em tais premissas, questionamos como os Estudantes do Ensino Médio construíram sua formação profissional durante as aulas de sociologia, por meio do estudo da situação de aprendizagem “Trabalho e Sociedade”, a partir da PHC, numa Escola Estadual do interior paulista?

De acordo com Saviani, (2008, p.13), os elementos culturais precisam ser assimilados pelos indivíduos, e nesta perspectiva, a conversão do saber objetivo em saber escolar possibilita aos alunos a assimilação do conhecimento.

Partimos da hipótese de que, o método da Pedagogia Histórico-Crítica PHC, caracterizada em cinco momentos: Prática Social Inicial; Problematização; Instrumentalização; Catarse e Prática Social Final, pode ser eficiente e eficaz para desenvolvimento da autonomia e protagonismos dos estudantes durante as aulas de sociologia.

Nessa perspectiva iniciamos o primeiro momento da PHC - **Prática Social Inicial**, discutindo sobre as profissões do passado, do presente e do futuro e, em seguida, os alunos responderam à seguinte questão: quais expectativas que vocês (estudantes) têm em relação a uma formação profissional?

Ademais, realizamos a leitura sobre o tema “trabalho e a sua transformação no tempo”, contextualizando as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais, além de colocar sua diferenciação entre trabalho humano e trabalho animal, iniciando pelo Capítulo 9-Trabalho e Sociedade, por meio do livro didático (Movimento²⁷ de Sociologia).

Com efeito, seguimos para o segundo momento da PHC - **Problematização**, que consiste na identificação dos principais problemas postos pela prática social. Trata-se de detectar questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2008, p. 57).

Portanto, nos dias 16 e 17 de maio de 2019, os estudantes visitaram as indústrias: Tchetto Produtos Alimentícios LTDA e a Distribuidora de Frios DeVitto, do município de Boracéia, no interior do estado de São Paulo. As visitas tiveram duração de 1 hora 40 minutos, cujos objetivos se constituíram em compreender as diversas vicissitudes do capitalismo na atualidade.

27 Sociologia em Movimento foi o primeiro livro didático de Afrânio Silva, Rodrigo Pain e Thiago Esteves, todos três ex-alunos de Ciências Sociais, mas já foi selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático aprovado no PNLD/2018.

De maneira dialética, as experiências vivenciadas durante as visitas nas fábricas corresponderam a uma prática pedagógica, no intuito de superar a dicotomia entre conteúdos vazios e a abordagem de senso comum, ou seja, em se fazer uma aproximação entre os conhecimentos científicos e vivências da realidade. De acordo, com Saviani (1991, p.11, grifos nossos):

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). [...] A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto.

Para se estabelecer ensino significativo, e considerando assim a necessidade de alcançar os objetivos da pesquisa, iniciamos o momento de uma das ações da PHC que instrumentalizam os estudantes. A **instrumentalização** consiste na apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para resolver os problemas detectados na prática social.

De acordo com Saviani, (2007, p. 71), “Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”.

No dia 05 de maio de 2019, estudantes participaram da palestra com duração de 2 horas e 15 minutos, o profissional formado em economia, enfatizou sobre a criatividade, iniciativa; pensamento estratégico; autoconfiança e otimismo.

Para Marx (2004, p. 85), “o objeto do trabalho é, portanto, a objetivação da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativamente, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele”.

No dia 11 de maio de 2019, com duração 1 hora e 50 minutos, o tema foi sobre superar desafios para ingressar e permanecer no mercado de trabalho. Em seguida, no dia 18 de maio de 2019, com duração 1h e 42 minutos, o professor de educação física, trabalhou sobre adaptação no mundo do trabalho.

Segundo Marx (1993 p. 62), “O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se a si próprio e o operário como uma mercadoria, e com efeito na mesma proporção em que produz mercadorias em geral”.

Em uma ação dialógica com os estudantes universitários, no dia 25 de maio de 2019, as explicações foram sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicada anualmente, sendo a principal forma de ingresso no ensino superior.

Nesses percursos, de ensino e orientação profissional dos estudantes a partir da PHC, definimos como produto educacional o vídeo documentário, na qual fomentou entre os estudantes repensar a formação de forma profissional, envolvendo conhecimento científico com saber prático. Momento catártico, que esperamos a incorporação dos instrumentos culturais.

Referencial Teórico e Roteiro do Vídeo Documentário - “Eu Sonho um Futuro”

A Lei 13.006\14 acrescenta ao § 8º ao artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394\96, que “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”.

Como professora de sociologia da escola pública, utilizava vídeos e filmes como ferramentas de ensino, estimulando a aprendizagem em diferentes aspectos.

Esses recursos tecnológicos favorecem o desenvolvimento da aprendizagem, pois propiciam meios de motivá-los e envolvê-los ao conteúdo que está sendo discutido, proporcionando, assim, uma melhor compreensão e interpretação do que está sendo trabalhado.

Nessa perspectiva, para a produção de um vídeo documentário na pesquisa de mestrado, reportamos- nós a Alves (2006, p.294, grifos nossos), que ressalta que:

O filme como obra de arte é uma instância de totalização concreta capaz de abrir espaços de reflexão e campos de mediação reflexiva para o sujeito receptor, a partir de determinados eixos temáticos e problematizações sugeridas pela obra. Na verdade, cabe ao sujeito receptor apreender (e se apropriar, no sentido conceitual e não apenas existencial) das temáticas significativas do filme. O que significa que o filme não é apenas um texto a ser lido, sendo, portanto, objeto de intervenção hermenêutica, mas um pretexto para desenvolver novas formas de experiências de conhecimento e de autoconhecimento de uma experiência crítica individual-coletiva.

Com o advento dos avanços tecnológicos, o cinema foi gradativamente se tornando um meio acessível e presente na vida diária dos brasileiros (BUENO; SILVA, 2018).

Nas salas de exibição nacionais, a expressão artística teve um público de mais de 163 milhões de pessoas em 2018, de acordo com os dados publicados pela Agência Nacional do Cinema (ANCINE, 2018), o que aponta para o interesse da sociedade pelos recursos audiovisuais.

À vista disso, recorremos a obra de Alves (2006, p. 285), com a produção das séries de filmes a partir de uma matriz dialética materialista, que pressupõe uma determinada concepção de obra de arte, encarada “como um reflexo estético da vida social em suas múltiplas determinações (um reflexo antropomorfizado, como sugere Lukács)”.

Nesse sentido, é importante destacar os estudos desenvolvidos através “projeto Tela Crítica”, na UNESP- Marília, cujos resultados oriundos das séries de livros “Trabalho e Cinema: O mundo do Trabalho Através do Cinema”, de Giovanni Alves, que reúne uma série de ensaios de análises de filmes dos mais diferentes gêneros, partindo de sua fundamentação tornaram-se fonte de inspiração para este trabalho.

Dada a importância dos recursos tecnológicos, realizamos um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), referente ao período de 2017 a 2019 com os seguintes descritores: “vídeo documentário, estudantes, Ensino Médio, audiovisual”.

Além disso, realizamos a leitura dos resumos de 19 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorados. Por meio dessa leitura, selecionamos quatro dissertações: Benigno (2014); Pacheco, (2015); Staudt, (2016); e Rachetti, (2016), que apresentavam mais proximidade com a nossa pesquisa.

A análise das teses e dissertações selecionadas na revisão da literatura, evidenciou que não havia estudos que articularam explicitamente com a produção de um vídeo documentário fundamentado em ensino da PHC, como recursos de ensino e aprendizagem.

O vídeo documentário²⁸, “Eu sonho um Futuro”: produzido por 27 estudantes da Escola Pública Estadual do interior do Estado de São Paulo. O público-alvo foram os alunos do ensino médio, 10 do sexo masculino e 17 do sexo feminino, 60% dos alunos apresentam idade entre 16 e 17 anos.

28 Disponível em: <https://youtu.be/zM6OYuv5XIU>.

As gravações ocorreram na praça do Lago Municipal e no Centro Cultural “Nê Pereira”, no município de Boracéia²⁹ - SP. Os encontros para filmagens foram previamente agendados nos dias, 23 e 24 de maio de 2019. Foram necessários para a realização desse documentário, documentação³⁰ que resguarde a segurança dos entrevistados e a ética dessa produção.

Contamos com a colaboração do Laboratório de Desenvolvimento de Pesquisas e Produtos Educacionais, doravante denominado LADEPPE, vinculado ao (PPGDEB), campus de Bauru – SP, tanto no processo artístico quanto técnico na compilação das gravações.

Os depoimentos foram gravados em dupla e individual, acerca do tema trabalho fundamentado na perspectiva da PHC. Analisando os relatos dos estudantes, a partir de leituras conceituais da Análise do Discurso Pêcheux (1997 p.160), assinala que:

[...] as palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referências a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas as quais essas posições se inscrevem.

Nas análises identificamos que, o sujeito é o ator e inscreve-se nas práticas discursivas, assujeitando-se à ideologia dominante, [...] podemos observar as relações entre os domínios da ciência e da política não como justapostos ou opostos, mas como “articulados” (PÊCHEUX, 1995, p.213).

Em contraste analítico, Saviani (2005, p. 79) afirma que: “os educandos, enquanto indivíduos concretos manifestam-se como unidade de diversidade”. Além disso, o “que é do interesse desse aluno diz a respeito às condições em que se encontra”. Sendo assim, os depoimentos importantes, pois demonstram a força do conhecimento, encorajando para a emancipação humana, a **Catarse**.

29 Boracéia é uma cidade de Estado do São Paulo. O município se estende por 122,1 km² e contava com 4.631 habitantes no último censo do IBGE/ 2018.

30 Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP - Faculdade de Ciências Campus Bauru - Júlio de Mesquita Filho

Considerações Finais

A origem deste artigo fundamenta-se na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítico (SAVIANI, 2005), com objetivo descrever o produto educacional elaborado no Programa de Pós-Graduação da Unesp / Campus Bauru.

As inquietações dos estudantes foram contextualizadas, durante as aulas de sociologia, a partir da leitura do conteúdo: “Trabalho e Sociedade” na perspectiva da PHC. No decorrer da orientação profissional dos participantes da pesquisa, em função do método histórico-crítico, que prevê um movimento dialético, o método possibilitou a passagem do empírico ao concreto, pela abstração: a passagem da síntese à síntese pela análise.

Mediante aos momentos da PHC, sistematizamos a relação trabalho com a formação profissional exigidas na sociedade contemporânea, e por meio de uma ação dialógica, produzimos um vídeo documentário: “Eu Sonho um Futuro”, como produto educacional final de pesquisa.

Observamos a partir das gravações, “**Prática social de chegada**”, que os participantes compreenderam a importância de uma formação integral que envolve conhecimento científico com saber prático.

No que se refere aos resultados, defendemos que o ensino à luz da Pedagogia Histórico-Crítica - PHC, como uma relevante teoria pedagógica, uma vez que ela possibilita tanto a apropriação dos conhecimentos científicos como a transformação social a partir da formação de consciência crítica.

REFERÊNCIAS

ANCINE – Agência Nacional do Cinema. **Anuário Estatístico do Cinema Brasileiro**. Brasília: Agência Nacional de Cinema, 2018.

ALVES, G. **Trabalho e cinema**: o mundo do trabalho através do cinema. Londrina: Práxis, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. Portaria n. 080, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, DF, 11 jan. 1999, Seção I, p. 14; Disponível em: capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf. Acesso em: 30 setembro. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal da Legislação**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: Acesso em: 26 jan. 2022.

CEZAR, T. T.; FERREIRA, L. S. **A relação entre educação e trabalho**: um contexto de contradições e a aproximação com a educação profissional. Revista Ibero Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2141-2158, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.8248>. Acesso em: 06 fev. 2019.

FRIGOTTO, G.; GENTILI, P. (orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. **Um conceito que gera polêmicas**. Leia, São Paulo, ano XI, n. 129, p. 52-53, jul. 1989. (Entrevista).

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, 1989.

MOREIRA, A. F. B. CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BEAUCHAMP, Janete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2.ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, pág. 152-165, abril de 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em 23 de janeiro. 2022.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politecnia**. Trabalho, educação e saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde** [online]. 2003, v. 1, n. 1, pp. 131-152. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>>. Acesso em 18 de março de 2022.

SANTOS, V. S. dos; VILLELA, Fábio F. Eu sonho um Futuro. **YouTube**. Internet, São José do Rio Preto – SP, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/fabiovillela100/> Acesso em 19 de janeiro. 2022..

VENTURI G. e TORINI, D. **Transições do mercado de trabalho de mulheres e homens jovens no Brasil**. Genebra: OIT, 2014.

PRIMEIRO COMO TRAGÉDIA, DEPOIS COMO FARSA: UM COMPARATIVO ENTRE AS REFORMAS EDUCACIONAIS DE 1971 E 2017

Maria da Graça Mello Magnoni³¹
Lucas Sá Mattosinho³²

A reformulação do Ensino Médio sancionada em 2017 provocou reações diferentes. Para compreendê-lo, é importante retomar a discussão sobre seu precedente histórico, tanto em forma como em conteúdo, a Lei nº 5.692 de 1971.

Várias são as similaridades da Lei nº 5.692 de 1971 com a Lei nº 13.415 de 2017, a começar pelo fato de serem reformas empreendidas por governos golpistas, em 1964 e 2016, respectivamente. O seu caráter autoritário manifesta-se, sobretudo, no apressamento de sua implementação. Não havia, em nenhuma das situações, uma urgência de implantação de reformas tão importantes e abrangentes que justificasse uma tramitação tão aligeirada. Na versão de 1971, como aponta Tatiana Beltrão (2017), não houve debate dentro do Congresso ou fora dele.

O projeto de lei chegou ao Congresso em regime de urgência e foi examinado em 40 dias por uma comissão formada por 18 parlamentares do partido militar ARENA frente a 4 da oposição, o MDB. A discussão e a votação no Plenário ocorreram no mesmo dia. Algumas frases de deputados governistas são emblemáticas. Flexa Ribeiro (Arena-RJ) afirmou: “Tornam-se inadiáveis medidas concretas para acelerar o preparo do povo brasileiro. O país precisa de mão de obra de melhor qualidade e maior quantidade, no menor tempo possível”³³. Aderbal Jurema (Arena-

31 Docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – campus de Bauru/SP. E-mail: mgm.magnoni@unesp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5446515762795697>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4340-2136>.

32 Professor da Escola Estadual Iracema de Castro Amarante e professor da Escola Guedes de Azevedo. Mestre em Mídia e Tecnologia pela UNESP-Bauru. E-mail: lucasmattosinho@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/87465801706022107>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6870-5419>

33 Disponível na reportagem da Agência Senado em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>>. Acesso em: 22 out. 2021.

PE), um dos relatores disse: “Não podíamos continuar de braços cruzados diante de um ensino que não preparava o aluno para se tornar um instrumento válido, frente à carência de recursos humanos”³⁴. Cantídio Sampaio (Arena-SP) afirmou que os jovens que concluíam o 2º grau (científico ou clássico) “estavam praticamente inabilitados para a vida, porque não tinham uma profissão”³⁵.

Já o Novo Ensino Médio de 2017 foi “proposto” pelo governo Temer por meio de medida provisória (MP), o que possibilita que entre em vigor imediatamente após a publicação em Diário Oficial, dispensando sua análise pelo Congresso Nacional³⁶. O Legislativo tem o prazo máximo de quatro meses para apreciar e julgar a MP e, para transformá-la em lei, é necessário o apoio de 257 deputados e 41 senadores. Como nos lembra Celso João Ferreti (2018) a mencionada reforma foi a segunda medida de grande repercussão devido à amplitude de seus resultados, sendo a primeira a que culminou na Emenda Constitucional 95, denominada de “PEC da morte” pelos opositores, responsável por congelar os gastos públicos em saúde, educação e assistência social por duas décadas. Nenhuma política em educação pode ser tomada fora do conjunto de outras políticas. Vários foram os órgãos que denunciaram a falta de diálogo do Ministério da Educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG)³⁷ e o Partido dos Trabalhadores (PT)³⁸, já que uma alteração desse calibre exigiria um amplo diálogo com vários representantes de diversos setores da sociedade civil, o que definitivamente não aconteceu. Para se ter uma ideia, até o procurador-geral da República, Rodrigo Janot, objetou a constitucionalidade da MP nº 746/2016 por julgar que não havia no debate requisitos de urgência que justificassem uma MP³⁹.

Outro ponto em comum em ambas as reformas foram as inúmeras emendas que receberam. Quanto à de 1971, apesar da tramitação acelerada do projeto no Congresso, mais de trezentas emendas foram apresentadas das quais nenhuma

34 *Idem.*

35 *Idem.*

36 Esse foi, em grande parte, o *modus operandi* do governo Temer, afinal em 31 meses de governo, o ex-presidente encaminhou 142 medidas provisórias ao Legislativo.

37 Disponível em: <<http://www.anpg.org.br/23/09/2016/em-nota-anpg-repudia-reforma-do-ensino-medio-sem-dialogo/>>. Acesso em: 23 out. 2021.

38 Disponível em: <<https://pt.org.br/sem-dialogo-camara-aprova-contrarreforma-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 23 out. 2021.

39 Reportagem da Agência Brasil. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/mendonca-filho-defende-urgencia-da-reforma-do-ensino-medio>>. Acesso em: 23 out. 2021.

vinha no sentido de contestar a reforma nos seus princípios mais elementares, longe disso, “choviavam no molhado” reforçando as intenções governamentais daquela reforma. Uma dessas emendas, ao reforçar o caráter técnico da formação pretendida e no afã de sustar a formação geral, foi responsável por instituir a obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau a todos. De autoria de Bezerra de Mello (Arena-SP) essa emenda radicalizou, determinando que a função dessa etapa de escolarização seria unicamente (e não mais predominantemente) a habilitação profissional, diferentemente do texto base que previa uma formação geral e a possibilidade de “aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais”, o que obviamente desagradou setores da elite. Já em relação à reforma de 2017, foram apresentadas 568 emendas à medida provisória das quais o relator, senador Pedro Chaves (PSC-MS), acolheu parcial ou totalmente 148. A quantidade de emendas também é indicativa dessa rejeição a um debate mais amplo e mais sério, além de, obviamente, conferir à lei um caráter heteróclito e menos coeso.

Os problemas relativos ao seu funcionamento também foram apontados em ambas as reformas. Quando se debate seriamente um projeto em educação, principalmente dessa magnitude, uma das preocupações centrais a se considerar é se a rede teria recursos materiais e humanos para implementar o novo projeto. No entanto, quando se abrevia o debate para não haver tempo de mobilizar os contestadores, não há como se averiguar as reais condições para, a partir daí, poder projetar o investimento a ser gasto na formação de quadros profissionais e na melhoria dos espaços de ensino. Na década de 1970, tanto a imprensa quanto os quadros políticos saudaram a reforma com grande entusiasmo; contudo, bastou pouco tempo para perceberem que as alterações da estrutura de ensino no país demandariam um investimento muito alto, além de uma implementação progressiva. Bastou um ano após a reforma, para que as secretarias estaduais de educação começassem a relatar aos jornais as insuficiências das verbas do MEC ante os precários equipamentos e demais instalações, como lembra Beltrão (2017)⁴⁰. Isso gerou situações constrangedoras, como a de uma escola onde estudantes “datilografavam” numa cartela desenhada, pois não havia máquinas de escrever no curso de datilografia, ou a de um colégio que oferecia curso de laboratorista em análises clínicas, mas nem sequer possuía tubos de ensaio⁴¹.

40 Segundo Beltrão (2017) em 1975, o então secretário de Educação de São Paulo, José Bonifácio Nogueira, declarou ao *Estado de S. Paulo* que o “Ensino técnico é de difícil implantação e caríssimo”.

41 *Idem*.

Quanto à reforma do ensino médio de 2017/2018 a situação referente as mudanças das estruturas da educação no país não são diferentes. Em reportagem do *Estadão*⁴², assinado por Luiz Fernando Toledo (2017), destaca-se a falta de recursos para uma efetiva implementação, dado que quase três mil municípios brasileiros – 53% do total – só têm uma escola de ensino médio que pode proporcionar a escolha entre o modelo regular e o técnico; ao passo que apenas 15% dos municípios teriam a possibilidade de ofertar todos os cinco itinerários formativos⁴³, isto é, oferta-se o que é possível. Ademais, como destaca a mesma reportagem, apenas em 54,9% das cidades brasileiras há docentes ensinando nas disciplinas em que se formaram. José Edmar de Queiroz realizou, em 2016, uma avaliação de impacto legislativo justamente em razão da aplicabilidade da reforma do ensino médio, à época apenas MP, e apontou, entre outros problemas, a questão do *déficit* infraestrutural como limitador à famigerada escolha de itinerários formativos. Utilizando-se de índices do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) do ano anterior, percebeu que apenas 1/3 das escolas de ensino médio dispunham de sala de leitura, sendo que apenas 66% têm uma biblioteca, ainda que exígua. Há laboratório de ciências, sem considerar, obviamente, se está devidamente equipado, em apenas 44% dessas unidades escolares. Como esses colégios têm condições de ofertar os itinerários de ciências da natureza e/ou ciências humanas? Em outro estudo, realizado por Soares Neto *et al.* (2013), dividiu-se as escolas em quatro níveis: elementar, básica, adequada e avançada, sendo que 44% das escolas encontram-se no nível elementar e apenas 0,6% dispõem de uma estrutura considerada avançada.

Se a forma, ou seja, a maneira autoritária e antidialógica de impor as diretrizes curriculares celeremente para evitar o contraditório, além de combater as resistências, foi elemento semelhante entre ambas as reformas, é na substancialidade do conteúdo que elas, de fato, equiparam-se. A lei nº 5.692/71, em seu artigo primeiro, traz a justificativa de sua implementação:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades

42 Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-do-ensino-medio-esbarra-em-falta-de-estrutura-e-recursos,70001824448>>. Acesso em: 01 fev. 2022.

43 Isso desconsiderando o fato de que a unidade escolar que ofertar a modalidade escolhida pode se encontrar muito longe de sua residência, obrigando o estudante a cursar uma outra.

como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Se esse texto, oriundo de um governo reconhecidamente autoritário e violento, parece-nos estranhamente familiar, é porque a ditadura econômica que o impõe se perpetuou ainda que sob outra forma política.

[...] definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Ainda na Base lemos:

A definição das competências e habilidades para o Ensino Médio articula-se às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania (BRASIL, 2017, p. 470).

Os pilares da reforma de 1971 permanecem incólumes. A realização do projeto de vida nada mais é do que uma versão atualizada da “autorrealização” mencionada anteriormente. O desenvolvimento das potencialidades de outrora, hoje é o desenvolvimento das competências. A formação para o trabalho e para o exercício da cidadania permanecem como razão de ser dos currículos e diretrizes oficiais, porque é justamente isso o que a sociabilidade capitalista impõe enquanto determinação. A reprodução da ordem vigente passa pela preparação dos trabalhadores e da cidadania, padrão abstrato de moralidade, que faz com que os sujeitos, crenes de que são possuidores de direitos emancipatórios, contrariamente aos escravos da antiguidade e dos servos do medievo, cumpram com seus deveres e, mais do que isso, que lutem em defesa do próprio modelo que os oprime e explora.

A racionalização é mais uma característica que une as duas reformas. Saviani (1996) explica que a racionalização como princípio na Lei nº 5.692/71 representava o gerencialismo privado no sentido de obter o máximo de eficiência com o mínimo

de custos, a partir da concentração de esforços além de recursos materiais e humanos. Antes da reforma de 71, como revela Saviani (2008), o governo militar, na Constituição de 1967, eliminava a exigência de um gasto mínimo com educação, reestabelecida dois anos depois apenas para os municípios; em nível estadual e federal, porém, esses gastos permaneceram desvinculados da obrigatoriedade orçamentária, o que resultou em amingamento do investimento na área, favorecendo a privatização do ensino como veremos a seguir. Essa eficácia de cálculo é um elemento intrínseco a modelos tecnicistas de ontem e de hoje, constituindo o próprio sustentáculo dos currículos dessa vertente. Na atualidade, isso é ainda mais evidente, com as reformas atuais sendo norteadas pelos preceitos neoliberais que têm como horizonte a subsunção de tudo à lógica instrumental do capital. Tanto é que o Banco Mundial liberou 10 milhões de dólares para apoiar a reforma do Ensino Médio⁴⁴. O presidente do Banco Central em 2017, Ilan Goldfajn, ao mostrar o entusiasmo dos investidores estrangeiros no Brasil pós-golpe, declarou em entrevista à rádio CBN⁴⁵:

Houve uma mudança, já faz vários meses, na direção da política econômica: teve uma responsabilidade maior em termos de contas públicas, teve reformas como o teto dos gastos, que foi aprovado no final do ano passado, teve algumas outras reformas como a reforma trabalhista, a reforma da educação, teve mudanças que permitiram os leilões [...].

O que está explícito nesse discurso pretensamente racional e ponderado é que a reforma educacional, que alterou substancialmente o ensino médio, fez parte de um pacote que, travestido de “responsabilidade fiscal”, veio no sentido de intensificar o papel do Estado como um garantidor do bom andamento das atividades desempenhadas pelos agentes econômicos, ainda que isso resulte na redução ou quase extinção da “proteção social” que incide diretamente sobre “direitos históricos” de trabalhadores e na atenuação de estruturas e dispositivos responsáveis por garantir alguma dignidade ao acesso a bens materiais e simbólicos elementares. Racionalização da educação, nesses termos, é racionar a educação dos mais pobres,

44 Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/banco-mundial-libera-us-10-milhoes-para-apoiar-reforma-do-ensino-medio>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

45 Disponível em: <<https://theintercept.com/2017/10/20/sob-aplausos-do-mercado-financieiro-empresarios-ja-lucram-com-reforma-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

é dosar o acesso aos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos, patrimônios da humanidade, substituindo-os por um treinamento para o trabalho e uma adesão moralizante e resignante. Em nosso país, o acesso a bens básicos por parte das massas é sempre razão de indignação por parte das classes médias. Tomar vinhos caros, comer camarão, possuir certos dispositivos tecnológicos, frequentar *shoppings* ou mesmo viajar de avião são considerados seus privilégios.

Com a educação formal, não é diferente. Se o filho do porteiro está na universidade, o diploma superior é esvaziado de seu valor simbólico. As elites brasileiras sempre se incomodaram com qualquer iniciativa que possibilitasse o acesso dos filhos das classes trabalhadoras às universidades, como pode ser observado nas críticas reacionárias endereçadas às cotas étnico/raciais e ao Programa Universidade para Todos, o Prouni. Essa “elite do atraso”, para utilizar uma expressão do professor Jessé de Souza (2017), organiza-se para empobrecer ainda mais o ensino nas escolas públicas formadoras, de modo que os pobres não consigam disputar vagas em cursos superiores públicos de qualidade e que, diante disso, aceitem seu “destino”, procurando cursar um técnico-profissionalizante para poderem “se virar” e dessa forma contribuir para o nosso “belo quadro social”. Indubitavelmente, a formação técnica é imprescindível em qualquer modelo de sociedade, todavia essa cisão entre ensino científico-doutoral e técnico-profissionalizante ao mesmo tempo que atua para reproduzir um tipo de divisão social do trabalho calcado na alienação.

Entre todas as características que aproximam a reforma de antes à de agora, nenhuma é mais evidente do que a flexibilização curricular. Saviani (1996) elucida que a proposta do grupo de trabalho incumbido de idealizar as alterações no início da década de 1970 levou a flexibilidade para muito além da variedade de currículos; previa a utilização de metodologias específicas a cada tipo e nível de ensino; o aproveitamento de estudos; a combinação da continuidade-terminalidade de acordo com a idade, o interesse e a aptidão dos estudantes e a capacidade do estabelecimento; o nível socioeconômico da região; a possibilidade de matrícula por disciplina. O autor revela ainda que esse princípio foi enaltecido como um grande avanço trazido pela legislação, todavia:

[...] o princípio de flexibilidade foi um instrumento importante para preservar no âmbito educacional o arbítrio que caracterizava o poder então exercido. Com efeito, pela flexibilidade as autoridades governamentais evitavam se sujeitar a definições legais mais precisas que necessariamente

imporiam limites à sua ação, ficando livres para impor à nação os programas educacionais de interesse dos donos do poder. E com vantagem de facilitar a busca de adesão e apoio daqueles mesmos sobre os quais eram impostos os referidos programas (SAVIANI, 1996, p. 124-125).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio deixa clara sua filiação ao preceito da flexibilidade e como ela é vista, uma vez mais, como a quinta-essência do pensamento vanguardista na educação. Referendada pelo conceito de diversidade, e por isso ganhando a simpatia de parte da esquerda, a flexibilidade já aparecia como meta do Conselho Nacional de Educação no seu parecer nº 11/2009: “Estimular a construção de currículos flexíveis, que permitam itinerários formativos diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade e pluralidade de suas condições, interesses e aspirações”. Durante a reforma de 2017, no intuito de converter o modelo de currículo único por um de caráter diversificado e ajustável, alterou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo-se, com isso, cinco itinerários: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. A justificativa está no próprio corpo da BNCC:

Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa (BRASIL, 2017, p. 467).

O ministro da Educação naquele momento, Mendonça Filho, reiterou que “a escola do ensino médio era estática, com treze disciplinas obrigatórias. [O aluno] tem de assimilar aquele conteúdo de forma similar e igual para todos, como que cada um tivesse um perfil igual ao outro”. Essa customização do ensino, propagandeada como um modelo ajustado às novas exigências da economia e da sociedade atuais, é um enorme retrocesso. Apesar de cada um de nós possuir trajetórias e inclinações diferentes, há um núcleo comum, universal. A escola legitima-se historicamente como uma instituição destinada à socialização do saber geral, imprescindível à formação humana e universalmente válido. Apropriar-se das diferentes ciências,

da filosofia, da arte e da literatura, não anula as individualidades, não uniformiza. Ao contrário, a realidade não é fragmentada. Sua compreensão, condição para uma atuação verdadeiramente crítica, criativa e autônoma, implica a mobilização de saberes mais aprofundados em diversas disciplinas e áreas do conhecimento. Uma formação sólida é condição prévia para uma especialização proficiente. Essa prematura diferenciação curricular promovida por esse novo ensino médio, embuçada sob o manto do protagonismo juvenil, retira-lhes a oportunidade de acessar e articular esses saberes sistematizados, o que os impede de superar dialeticamente a empiria do real e de percebê-lo em sua concretude.

O escancaramento ao setor privado também é um ponto que une as duas reformas. Como vimos há pouco, a constituição de 1967 acabou com a vinculação orçamentária que garantia o mínimo a ser destinado pela União, estados e municípios para a educação. O governo federal, na contramão de qualquer valorização, reduziu os recursos destinados; em 1970 era de 7,60%; cinco anos depois, era de apenas 4,31% (SAVIANI, 2008). Essa redução progressiva de recursos públicos para a área veio acompanhada de grande respaldo e anuência à iniciativa privada, como no §2º do artigo 168: “Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo”. Sobre isso, Saviani (2008) assevera que a gratuidade do ensino, elemento constante nas constituições brasileiras desde a primeira, foi assim relativizada para favorecer o empresariado, e mais do que uma simples questão de orçamento, a privatização do ensino tem como corolário o predomínio de uma mentalidade privatista nas propostas curriculares, procurando preparar “corações e mentes” segundo os preceitos do “deus mercado”.

O significativo aumento da participação privada na oferta de ensino, principalmente em nível superior, foi possível pelo incentivo governamental assumido deliberadamente como política educacional. O grande instrumento dessa política foi o Conselho Federal de Educação (CFE), que, mediante constantes e sucessivas autorizações seguidas de reconhecimento, viabilizou a consolidação de uma extensa rede de escolas privadas em operação no país. O Conselho, mediante nomeações dos presidentes da República, por indicação dos ministros da Educação, nunca deixou de ter representantes das escolas particulares em sua composição. Além disso, o *lobby* das instituições privadas sempre foi muito ativo, intenso e agressivo, chegando a ultrapassar os limites do decoro e da ética, o que conduziu ao fechamento do CFE pelo ministro Murílio Hingel, em 1994. Em seu lugar foi instituído o Conselho

Nacional de Educação (CNE), regulado pela Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995 (SAVIANI, 2008, p. 300).

A interferência do setor privado na idealização, execução e divulgação da reforma do Ensino Médio de 2017 e na constituição de sua BNCC específica foi de tal ordem que, se ignorarmos esse fato, ficamos impossibilitados de compreender, com efeito, a estrutura e função social desse empreendimento. A idealização da BNCC ficou a cargo de uma congregação capitalista conhecida como Movimento pela Base da qual fazem parte a Fundação Lemann, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, o Itaú, a Fundação Roberto Marinho, etc. Em seu site estão elencados os princípios:

Acreditamos que a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio contribui para promover uma educação integral e de qualidade, direito de todas as crianças e jovens brasileiros.

Entendemos que a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio contribui para a coerência entre currículos, formação de professores, materiais didáticos e avaliações, potencializando, assim, a conquista dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Defendemos que a implementação e a revisão da BNCC, conforme previsto em regulamentação, tenham qualidade técnica e legitimidade, com processos guiados por evidências e que considerem as perspectivas de estudantes, professores, gestores escolares, secretarias de educação e da sociedade em geral.

Valorizamos o regime de colaboração nas nossas iniciativas e relações com as redes e os parceiros.

Prezamos pela transparência e acompanhamento contínuo dos processos de implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.

Consideramos que a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio é de responsabilidade do poder público e das redes de ensino, com o apoio da sociedade civil.

À guisa de conclusão, o que percebemos foi que o entusiasmo demonstrado por tais fundações e instituições em “promover uma educação integral e de qualidade” às crianças e jovens, de modo algum refere-se a uma preocupação humanitarista; o que se quer é imprimir um ensino alinhado completamente aos seus interesses

de classe. A burguesia tem claro um modelo de ser humano e de sociedade e está disposta a travar embates para que sua narrativa de mundo permaneça como corrente hegemônica. A educação formal é uma instância fundamental dessa luta, pois concorre diretamente para a disseminação dos seus valores e ideais às demais classes. Qualquer tipo de proposta pedagógica ou curricular que desafie o mero instrumentalismo imposto pelas elites às classes subalternas é considerado empecilho e deve ser removido. Não é sem propósito que uma das principais preocupações diz respeito à “distribuição dos tempos por áreas e componentes curriculares”, nome de um estudo realizado pelo Instituto Unibanco, por meio do qual se propôs uma “hierarquia entre as disciplinas, preservando ao máximo o tempo de Língua Portuguesa e Matemática, exigindo uma maior integração entre as disciplinas”, dispondo de “um núcleo comum, enquanto outras seriam eletivas, permitindo a flexibilização do currículo e contemplando a possibilidade de escolha pelos estudantes”⁴⁶.

A fala do então ministro Ricardo Vélez traduz tudo o que foi tratado até aqui:

É necessário torná-lo [o *Ensino Médio - EM*] atrativo aos jovens, aproximando-os das realidades práticas do trabalho, mas um trabalho que supere lógicas fordistas. Hoje é para o empreendedorismo e a criatividade que temos de formar os jovens. O fortalecimento do quinto eixo formativo do Novo Ensino Médio é estratégico para isso. Uma educação profissional e tecnológica robusta é o que marca as economias mais avançadas atualmente. Precisamos de um EM moderno, em diálogo com as novas tecnologias. A rede federal pode ser indutora de um EM voltado à produção de tecnologia, atendendo às reais demandas do setor produtivo e da sociedade⁴⁷.

REFERÊNCIAS

BELTRÃO, T. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. Agência Senado, 2017. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>>. Acesso em: 22 out. 2021.

46 Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/16/>>. Acesso em: 26 nov. 2021.

47 A fala do então ministro foi recebida com grande entusiasmo pelos grandes detentores do capital que publicaram a fala na íntegra em seu site: <<https://movimentopelabase.org.br/acontece/mec-prioriza-continuidade-da-bncc/>>. Acesso em: 29 nov. 2021.

FERRETI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados [online]**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>>. Acesso em: 23 out. 2021.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES [online]**, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES NETO, J. J.; JESUS, G. R. de; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**,

São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/1903>>. Acesso em: 23 abr. 2022.

SOUZA, J. **A elite do atraso: da escravidão à Lava-Jato**. Leya, Rio de Janeiro: 2017.

UMA PROPOSTA DE ENSINO DE SOCIOLOGIA SOBRE O CONCEITO DE CIDADANIA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Michel Gustavo de Almeida Silva⁴⁸
Vitor Machado⁴⁹

INTRODUÇÃO

Este trabalho⁵⁰ foi desenvolvido a partir do entendimento acerca das dificuldades advindas do ensino de Sociologia, no contexto de uma escola estadual de Arealva, São Paulo.

Esse texto tem como objetivo apresentar uma sequência didática, à luz da Pedagogia Histórico Crítica (PHC) (SAVIANI, 1999), desenvolvida com os alunos do 3º ano do ensino Médio, de uma escola pública, localizada na região noroeste do Estado de São Paulo, que tratou de aprofundar a discussão sobre o conceito de cidadania, presente no Caderno São Paulo Faz Escola/Sociologia (SÃO PAULO 2020), como conteúdo obrigatório de estudo. A pesquisa teve como público-alvo 32 alunos da respectiva série, estudantes do período noturno, com faixa etária entre 15 e 18 anos.

Levando-se em consideração a importância da pesquisa acadêmica para o trabalho docente, o sistema educacional e a necessidade de dinamizar o processo pedagógico, essa pesquisa conseguiu proporcionar uma alternativa pedagógica para que os alunos absorvessem o conceito de cidadania.

48 Professor de Filosofia da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Mestre em Docência para a Educação Básica – UNESP-Bauru. E-mail: professormichelalmeida@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9050449297286557> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8609-2185>

49 Professor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, da UNESP/Bauru. E-mail: v.machado@unesp.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9368765428422950> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3082-4310>

50 A presente pesquisa qualitativa foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Docência Para a Educação Básica da UNESP/Bauru, em 2020.

O conceito de cidadania para além do modo de produção capitalista

Para Marx (2010), a emancipação humana não pode ter origem na emancipação política da classe burguesa, que visou apenas os próprios interesses e não se concretizou em igualdade econômica e social e não encerrou o processo de exploração.

O ideal moderno de cidadania corresponde ao da classe dominante que se emancipou politicamente ao promover as revoluções sociais: inglesa, francesa e elaborar os esboços de direitos que estão prescritos na maior parte das constituições dos países democráticos na atualidade, até mesmo na Declaração Universal dos Direitos Humanos(ONU, 1948), entretanto, como afirmou Marx (2010), ainda não promovem a emancipação humana, pois estão focados no indivíduo que pensa de forma individual e separa de si mesmo as forças sociais e coletivas na forma da força política.

Corroboramos com as perspectivas do referido autor e ao longo da nossa pesquisa, analisamos que, até mesmo o imprescindível direito humano prescrito pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), o do respeito à dignidade humana, não exige e reivindica o fim da opressão e exploração capitalista. E até mesmo os países originários da ONU, tais como Estados Unidos, China e Brasil, são os países que mais desrespeitam os direitos humanos.

De acordo com Duarte (2010, p.75), na sociedade capitalista “a cidadania é uma representação idealizada que não tem força para superar a alienação das relações sociais.” Para Coutinho (1999) a cidadania plena não é compatível com o sistema capitalista. No entendimento de Wood (2003, p.229) a exploração social preconizada pelo capitalismo é indiferente e não tem qualquer consideração com:

[...] cor, raça, credo, gênero, ou com a dependência de desigualdade ou diferença extraeconômica; e mais, que isso, o desenvolvimento do capitalismo criou pressões ideológicas contra tais desigualdades e diferenças em grau sem precedentes nas sociedades pré-capitalistas.

Segundo Tonet (2016), a teoria de cidadania liberal e burguesa preconiza o pressuposto de que a igualdade e a liberdade são inerentes aos seres humanos e postula a desigualdade social como desdobramento dessa condição natural, avistando

a cidadania como elemento de equilíbrio de equalização da desigualdade social e não da sua erradicação.

Para se pensar o conceito de cidadania plena como participação efetiva do cidadão é preciso confrontar a inviabilidade da cidadania dentro da materialidade do sistema capitalista e perpassa a possibilidade jurídica da cidadania estruturada pela sociedade capitalista, e implica a materialidade, para além da tutela do Estado burguês, ou seja, a vivência social concreta da cidadania sem desigualdades sociais. Segundo Saes (2003, p.24):

[...] como o capitalismo tende a se desenvolver de modo desigual, no campo e na cidade, em praticamente todas as sociedades (embora essa desigualdade social seja mais profunda na periferia do capitalismo), resulta daí uma desigualdade duradoura, também no que diz respeito a efetiva vigência de direitos civis na cidade e no campo.

A cidadania plena não está correlacionada com a democracia capitalista e só é possível em um contexto social pautado no equilíbrio entre igualdade social e liberdade individual, portanto não se pode priorizar a liberdade do indivíduo em detrimento da desigualdade social. Ao refletir sobre a teoria liberal de cidadania e a relação política e democracia, Monedero (2012, p.74-75) conclui que:

La democracia, como forma de gobierno en la que los intereses del conjuntodel pueblo son atendidos públicamente, formando parte el mismo pueblo delproceso de decisión, ha mantenido desde la Revolución Francesa una teoría y una práctica divergentes. Todo el corpus liberal construido en nombre de la libertad y contra el absolutismo monárquico durante los siglos XVII, XVIII y XIX pugnó constantemente con la «aristocratización» de la burguesía y la restricción de las libertades una vez que esta se convirtió en clase hegemónica.

Quando se fala em democracia na sociedade capitalista, é preciso considerar a sua lógica de exclusão e individualismo pautada no lucro e na exploração, fator que fatalmente corrompe e distorce a sociabilidade, levando a democracia à uma abstração válida para apenas alguns indivíduos que prioriza os interesses da classe social dominante e marginaliza os demais grupos sociais.

De acordo com Lênin (2010), a democracia da sociedade capitalista existe apenas para a minoria, os ricos. No entendimento do referido autor, tal sistema social promove “limitações, exceções, exclusões e obstáculos para os pobres”, que no geral “eliminam os pobres da política e da participação ativa na democracia” (LÊNIN, 2010, p.107-108).

Se a democracia capitalista não abarca a maioria, não há espaço para a participação política e a validade do debate público que atenda todas as demandas e interesses de todos os grupos sociais, dessa forma, dentro da materialidade da sociedade capitalista, a cidadania passa a ser mera abstração e palpável para poucos. É urgente a necessidade de buscar outros horizontes para se pensar a cidadania, o que implica a ruptura radical com a noção de cidadania capitalista/liberal/burguesa.

Segundo Coutinho (1999, p.53): “só uma sociedade sem classes - uma sociedade socialista - pode realizar o ideal da plena cidadania, ou, o que é o mesmo, o ideal da soberania popular e, como tal, da democracia”.

De acordo com Marini (1998) a democracia socialista objetiva a supressão de todas as desigualdades e as diferenças econômicas, fator que pode promover a plena realização da cidadania e proporcionar até mesmo a sua universalidade. Segundo o referido autor a cidadania socialista permite a igualdade política, que é condição *sine qua non* para os homens desenvolverem “integralmente sua diversidade individual e estabeleçam entre si relações sociais de uma riqueza e complexidade sem paralelo no passado.” (MARINI, 1998, p.115).

A Pedagogia Histórico-Crítica: uma sequência didática para o conceito de Cidadania

O material didático: Caderno do Aluno São Paulo Faz Escola (São Paulo, 2020) no 1º bimestre, do 3º ano do Ensino Médio de Sociologia, apresenta uma proposta de trabalho pedagógico extremamente reducionista para o conteúdo Cidadania, limitando-se a cinco páginas de informações, oferecendo escasso subsídio teórico e didático para sua problematização.

O referido material também apresenta uma concepção de cidadania restrita ao caráter jurídico, naturalizando a noção de que a cidadania é um presente dado pelo Estado ao cidadão e não a consequência e a conquista resultante de inúmeras lutas, demandas e movimentos sociais.

A partir da hipótese de que o método da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1999, 2011) pode ser eficiente e eficaz para o ensino de Sociologia, do conteúdo Cidadania (que é contemplado pelo Currículo oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) para o 1º bimestre do 3º Ano-Sociologia), desenvolvemos um Plano de Ação bimestral.

Desenvolvemos uma sequência didática composta de cinco atividades avaliativas pautadas nos seus cinco passos (momentos) da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC): prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. A sequência didática é a base do desenvolvimento do método no contexto de sala de aula. Ela visa a transposição didática desse saber objetivo para o saber escolar de modo que seja assimilado pelos alunos.

Zabala (1998, p.18) conceitualiza sequência didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.”

Nesse contexto, a **primeira etapa** do método da PHC (SAVIANI, 1999) foi desenvolvido nas duas primeiras aulas estabelecidas pelo plano de aula. Após as considerações iniciais apresentadas durante aula expositiva, iniciamos o desenvolvimento do primeiro passo: Prática Social Inicial com o recurso didático da sondagem inicial.

Com o objetivo de verificar a compreensão prévia (da prática social inicial) dos alunos acerca da Cidadania, aplicamos uma pesquisa, a qual nos revelou importantes dados. Dentre as questões investigadas, uma delas tratou de investigar o entendimento dos alunos acerca do conceito de Cidadania, cujo resultado está apresentado na Figura 1, a seguir:



Fonte: Silva (2021, p. 186)

Conforme os dados da Figura 1, 60% dos alunos consideram a cidadania como um conjunto de direitos e deveres, 28% acham que a cidadania está expressa no voto consciente e no fato do indivíduo ser um bom cidadão. Só 4% dos alunos consideram que ser cidadão é ter o direito de participar da vida política de um país e outros 3% acreditam que ela só pode ser exercida por quem nasce em um determinado país. Os restantes 5% disseram não saber o significado do conceito de cidadania.

A pesquisa realizada junto aos alunos procurou investigar se eles se consideram cidadãos e por que. Como resposta, 26% deles disseram que sim, por compreenderem a cidadania como ato, pela “possibilidade de participativamente da vida e do governo do seu povo” (DALLARI, 1998, p.14), estando relacionada à consciência dos direitos e ao cumprimento dos deveres. Já outros 20% dos alunos disseram não se reconhecerem como cidadãos em sua prática social, pois entendem que a cidadania está relacionada com a democracia e que o Estado brasileiro não é democrático e não respeita a cidadania. Outros 17% compreendem que são parcialmente cidadãos, ao entenderem que o exercício da cidadania está ligado ao voto. Por último, 20% dos alunos responderam que não souberam dizer em que sentido podiam se considerar como cidadãos (ãs).

Neste último caso, pensamos na hipótese de que tais alunos possuem uma compreensão precária da Prática Social (SAVIANI, 1999) da Cidadania, por conta do não acesso a problematização do referido conteúdo em sala de aula. Como são raros os momentos em que o conceito de Cidadania é abordado no currículo da educação básica paulista (SILVA, 2021), a mesma pesquisa tratou de investigar também os fatores considerados pelos alunos como empecilhos para a efetividade da cidadania no Brasil.

Os dados indicaram que 60% deles culpam a corrupção como o principal fator para a cidadania não se efetivar no nosso país, 20% apontaram que o descaso do Estado brasileiro com a questão da cidadania é um fator considerável, 9% alegaram que o desinteresse pela política é um fator agravante, 2% apontaram para a peculiaridade da jovem democracia brasileira, enquanto que 9% apontaram que a incompreensão do significado da Cidadania é o fator que mais atrapalha para que ela de fato seja efetivada.

Ainda procurando compreender melhor o significado de alguns conceitos para os alunos, primordiais para se entender a definição de cidadania, foi pedido por meio da pesquisa que eles definissem os conceitos de direitos sociais, direitos políticos, direitos civis e direitos humanos.

Levando-se em consideração a tipologia de direitos de Marshall (1967) e os direitos sociais prescritos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), constatamos que a maior parte dos alunos tem a compreensão do que são direitos sociais, políticos e civis, mas uma boa quantidade deles não sabe ao certo a definição de direitos humanos.

A pesquisa investigou ainda qual o significado da política para os alunos e 55% deles alegaram que ela é importante, mas não apresentaram uma conceitualização sobre seu significado. Cerca de 19% afirmaram ter desconfiança na política brasileira, 16% disseram não gostar de política e 10% dos alunos não souberam opinar.

Outra importante questão investigada pela nossa pesquisa foi saber qual o entendimento que os alunos tinham sobre a relação dos poderes executivo, legislativo e judiciário, uma vez que esse é um importante elemento para a efetivação da cidadania do povo brasileiro. Identificamos que a maioria dos alunos não conhecia a teoria dos Três Poderes, de Montesquieu.

Sobre essa questão 60% dos alunos afirmaram não haver relação de independência e harmonia entre os Três Poderes no Brasil, enquanto 25% informaram que há tal relação de independência. Já 5% dos alunos tinham apenas uma compreensão parcial sobre os Três Poderes da República e outros 10% sequer sabiam algo sobre eles. Feita a coleta dos dados até aqui apresentados, finalizamos a primeira etapa da nossa sequência didática.

Dando então sequência a próxima etapa do método da PHC (SAVIANI, 1999), nas duas aulas seguintes, terceira e quarta aulas, por intermédio de aula expositiva e debates realizados, iniciamos a **segunda etapa** da sequência didática, que consiste no processo da problematização.

Segundo Saviani (1999, p.80) a problematização visa “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, e, em consequência, quais conhecimentos serão necessários dominar”. Iniciamos essa etapa com um momento para sensibilizar os alunos, expondo-lhes a média das respostas por eles apresentadas por intermédio da pesquisa realizada na etapa anterior.

Em seguida utilizamos as chamadas “tirinhas” e charges com os recursos de gêneros textuais, para nos auxiliar no desenvolvimento da problematização de questões em torno do conceito de cidadania. Foram elaboradas cinco questões problematizadoras voltadas para a análise crítica sobre os diversos fatores da problemática da cidadania. Após a exposição de cada questão, abrimos espaço para a

participação oral dos alunos, o que possibilitou o surgimento de novas questões e a constatação da compreensão sintética do conceito de cidadania apresentada por três alunos.

Realizamos a exposição e a problematização de cada questão surgida e, em seguida, os alunos foram orientados a se reunir em grupos para realizarem um debate e elaborarem uma síntese reflexiva sobre o abordado em cada questão. Realizada essa tarefa, cada grupo foi chamado a apresentar o resultado de suas reflexões para os outros grupos através de um seminário. Após muita discussão e reflexão, distribuímos uma folha para cada grupo com novas questões surgidas e solicitamos que elas fossem debatidas e que depois fosse elaborada uma síntese reflexiva do respectivo debate.

Na quinta e sexta aula, aplicamos o **terceiro etapa** do método, chamado de instrumentalização, levando-se em consideração o exposto por Saviani (2014, p.30), de que “a instrumentalização envolve a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história a partir dos quais se pode responder aos problemas enfrentados”.

Assim, o início dessa etapa foi marcado por aula expositiva com data show e slides, que se encarregou de apresentar a conceitualização da cidadania a partir de excerto de obras dos autores clássicos, tais como: O Contrato Social (ROUSSEAU, 2011); Do Cidadão (HOBBS, 2002); A Política (ARISTÓTELES, 2017); O Manifesto Comunista (MARX; ENGELS, 2010); Dois tratados sobre o governo (LOCKE, 1998).

Dando continuidade à instrumentalização, apresentamos aos alunos alguns trechos de textos, tais como: A afirmação histórica dos direitos humanos (COMPARATO, 2010), Cidadania e modernidade (COUTINHO, 1999), Sobre a democracia (DAHL, 2001), através do Data show, realizando com eles a leitura oral e reflexão sistemática sobre as diversas perspectivas de se pensar a cidadania.

Realizamos a audição da música; o real resiste (ANTUNES, 2020), música essa que sintetiza os acontecimentos sociais do Brasil atual, entre eles a problemática da cidadania. Cinco alunos apresentaram síntese precária acerca da cidadania, dando a entender através da fala apresentada que a cidadania, com o governo de situação, passou a ser válida para eles, mas, não explicaram em que sentido. Retornamos a segunda etapa, problematizando o conceito de cidadania a partir da análise de gráficos sobre as condições de cidadania apresentadas durante o contexto brasileiro anterior. Realizadas essas atividades, expusemos os conceitos de

cidadania apresentados em cada texto e, em seguida foi proposto aos alunos que realizassem uma síntese reflexiva como resultado do processo de instrumentalização desenvolvido.

Considerando que o método da PHC (SAVIANI, 2011) é dialético, podendo acontecer um processo de catarse em qualquer passo/momento do desenvolvimento do método, dependendo da organicidade e da peculiaridade da turma de alunos, realizamos uma atividade com o objetivo de analisar se houve ou não a catarse, ou seja, a apropriação sintética do conteúdo: Cidadania. A catarse é, portanto, entendida como um momento no qual ocorre uma ascensão da consciência a um nível superior de compreensão da prática social (DUARTE, 2019).

A produção textual é um caminho possível para o desenvolvimento, registro e análise da catarse. A partir da reflexão por parte dos alunos sobre o que foi trabalhado em sala de aula para determinado tema, a bagagem intelectual desenvolvida na experiência pessoal e a leitura crítica sobre os textos de apoio da redação, que por sua vez, fornecem subsídios teóricos e conhecimentos, é possível que o aluno tenha condições de exteriorizar o aprendizado sintético de forma sistemática, em linhas gerais, dentro da estrutura de um texto dissertativo-argumentativo (introdução, desenvolvimento e conclusão) e de acordo com a norma culta.

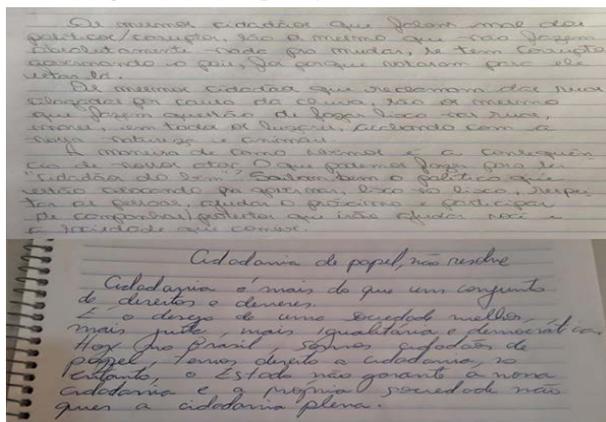
A redação: Em que sentido podemos exercer a cidadania plena no Brasil atual? é a parte da sequência didática desenvolvida que serviu para verificarmos a **quarta etapa** do método da PHC (SAVIANI,1999), denominado de catarse que segundo Saviani (1999, p. 81) é a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”.

Nessa parte do método, foi realizada a leitura compartilhada dos textos de apoios apresentados na referida redação. Foram utilizados os seguintes textos: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Direitos humanos e cidadania (DALLARI, 2004); Cidadania, classe social e status (MARSHAL,1967), Cidadania no Brasil: o longo caminho (CARVALHO, 2018). Depois da respectiva leitura de tais textos foi estipulado aos alunos a realização da redação e a apresentação oral daquilo que escreveram.

Levando em consideração que o método da PHC (SAVIANI, 2011) é pautado na dialética e na necessária abordagem didática não mecânica dos passos estipulados pelo método, sendo possível ou não a ocorrência da catarse dentro do âmbito de sala de aula e ocorrer, até mesmo no primeiro passo: a prática social inicial.

Para Saviani (2007) o processo de construção do conhecimento é dialético e perpassa pelos movimentos do pensamento: síncrese-análise e síntese. Verificamos a partir da análise das reflexões apresentadas pelos alunos, na redação e na exposição oral, que a catarse aconteceu em 55% dos alunos participantes. A Figura 2, a seguir, apresenta alguns exemplos de produções textuais dos alunos:

Figura 2: Fotos das produções textuais dos alunos.



Fonte: Silva (2021, p. 197).

Finalizando a sequência didática, chegamos ao desenvolvimento da **quinta etapa**: Prática Social Final. Segundo Saviani (1999) a Prática Social Final pode ser entendida como o ponto de chegada da prática pedagógica, onde se dá o uso social do conhecimento apreendido pelos alunos, ao mesmo tempo em que, torna a compreensão da prática social do professor mais orgânica e sintética aos alunos, visando a transformação social. Etapa na qual, segundo Saviani (1999, p. 81)

[...] ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica.

Nessa etapa da proposta pedagógica foi proposto aos alunos a confecção de cartazes e banners sobre as possibilidades da Cidadania para exposição visual no pátio da referida escola e exposição visual e oral em um momento de ATPC. Foi verificado a eficiência da metodologia da PHC (SAVIANI, 2011) em todas as etapas

do desenvolvimento da sequência didática e a importância de se pensar e praticar o processo ensino-aprendizagem de maneira dialética.

Considerações Finais

A pesquisa aqui apresentada procurou contribuir com a prática pedagógica em prol da aprendizagem significativa de Sociologia, enfatizando o conteúdo: Cidadania a partir do desenvolvimento de uma sequência didática, realizada à luz da Pedagogia Histórico Crítica, verificando que tal proposta de ensino, que incrementa o aprendizado da vivência social do aluno com a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, pode ser um importante instrumento metodológico para o ensino de Sociologia, no que tange o conteúdo: cidadania. Devemos considerar a importância de se conhecer a Sociologia como ciência e enquanto disciplina escolar e visando contribuir com conhecimentos que possam colaborar com a ampliação de conhecimentos por parte dos professores de Sociologia brasileiros.

Foi dado um tratamento sociológico para o conceito de Cidadania a partir de reflexão ancorada pelos referenciais teóricos clássicos sobre a problemática em questão, na qual foi apresentada a síntese conceitual: Participação efetiva do cidadão na materialidade da sociedade da qual ele faz parte e a reflexão sobre a necessidade de se pensar a cidadania para além do capitalismo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Arnaldo. **O real resiste**. Direção & Edição: Fred Siewerdt. Altafonte Music Distribution (em nome de Rosa Celeste), 2019 (2min48seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wx_Pd-rpEhc. Acesso em: 25 ago. 2021.

ARISTÓTELES. **A política**. Tradução Torrieri Guimarães (Coleção obra-prima de cada autor) Martins Claret. São Paulo, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Brasília, 1988.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 24ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos** – 7ª Ed. Rev. E ampl. – São Paulo: Saraiva, 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cidadania e modernidade**. Revista Perspectiva, São Paulo, 1999.

DAHL, R. **Sobre a democracia**. Brasília: UnB, 2001.

DALLARI, Dalmo. **Direitos humanos e cidadania**. Moderna- 2ªEd. São Paulo, 1998.

DUARTE, Newton A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições**. Campinas, SP, V. 30, 2019

_____, N. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 75-87, jan./abr. 2010.

HOBBS, Thomas. **Do cidadão**. Tradução de Renato Janine Ribeiro. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LENIN, V. I. **O estado e a revolução**: o que ensina o marxismo sobre o estado e o papel do proletariado na revolução. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARINI, Mauro Ruy. Duas notas sobre o socialismo. **Lutas Sociais**, vol. 5, p. 107-123, 1998.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARX, Karl. Sobre a questão judaica. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MONEDERO, Juan Carlos. ¿Posdemocracia? Frente al pesimismo de la nostalgia, el optimismo de la desobediencia. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, n. 240, p. 68-86, jul./ago.2012.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em <https://na-coesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

SAES, D. A. M. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. **Crítica Marxista** (São Paulo), São Paulo - SP, n.16, p. 9-38, 2003.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do estado de São Paulo**: ciências humanas e suas tecnologias. São Paulo, 2010.

_____. **Caderno do aluno São Paulo faz escola: 3º ano Ensino Médio.** Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, São Paulo, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** Coleção Polêmicas do nosso tempo, 42ª Edição. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas-SP, Autores Associados, 2007.

_____, D. **A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar.** IN: **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 32ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____, D. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina.** Vitória da Conquista, V. 3 nº 02, p. 11 a 36, Dez/2014.

SILVA, Michel Gustavo de Almeida. **A sociologia no ensino médio e o estudo do conceito de cidadania a partir da pedagogia histórico-crítica e produto educacional “Trilha da cidadania”.** 219.p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências, Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. UNESP, Bauru, 2021.

TONET, Fernando. **Os direitos fundamentais e o conceito de democracia.** Redes: R. Eletr. Dir. Soc., Canoas, v.4, n.1, p. 45-61, maio 2016.

WOOD, E, M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico.** Editora Boitempo. São Paulo, 2003. (Obra completa)

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Maria da Graça Mello Magnoni

Graduada em Geografia, Mestre em Planejamento Urbano e Doutora em Educação, ambos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP. Atuou como professora efetiva de Geografia e História na rede pública municipal e estadual de educação básica, coordenadora do Curso de Pedagogia e chefe do Departamento de Educação da Fundação Municipal de Penápolis. No período de 2010 a 2013 atuou na UNIVESP (universidade Virtual do Estado de São Paulo) como Professora Orientadora de Turma do curso de Pedagogia semipresencial, função retomada no ano de 2016 -2019 através do Nead (Núcleo de Educação a Distância da UNESP). Atualmente é Coordenadora Geral do Curso de Pedagogia semipresencial IEP3/UNESP, Professora do Departamento de Educação no Curso de Pedagogia e Educação Física da Faculdade de Ciências e do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia (mestrado profissional e doutorado acadêmico) da FAACc- Unesp/Bauru. Participa do Grupo de Pesquisa LECOTEC (Laboratório de Estudos de Comunicação, Tecnologia e Educação) e lidera o Grupo de Pesquisa EDUMIDIN (Educação, Mídia e Infância). É membro Diretoria da AGB Associação dos Geógrafos Brasileiros - Seção Local Bauru.

Luciene Ferreira da Silva

Licenciada em Educação Física, Especialista em Fisiologia do Exercício e em Treinamento Esportivo com ênfase em basquetebol, Mestre em Educação, estudos realizados na Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Atualmente é Professora Assistente Doutora de Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru. Atua nos cursos de Licenciatura em Educação Física e Pedagogia. É

docente credenciada junto aos Programas de Pós Graduação/Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica (FC/UNESP) e Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF (FCT/UNESP). É membro de Colegiado de Curso de Licenciatura em Educação Física, do Conselho de Departamento de Educação, do Comitê de Ética em Pesquisa da FC/UNESP. Atua como coordenadora local do Programa Núcleo de Ensino da PROGRAD/UNESP, do campus de Bauru. É líder do GEPEJ/UNESP/CNPq - Grupo de Estudos e Pesquisas em Lazer, Educação e Jogo. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física escolar, tendo atuado no Ensino Fundamental e Médio, bem como com ensino e extensão universitária para crianças, adolescentes adultos e idosos. Atuou na Chefia de Departamento de Educação, Coordenação de Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física, foi membro de Colegiados Superiores e de Conselhos de Cursos de Educação Física, Pedagogia e Turismo. Atuou membro do Conselho Municipal de Educação de Bauru- SP.

Eliana Marques Zanata

Graduação em Pedagogia e Mestre em Educação Para Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Doutorada em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é professora em regime de RDIDP na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, é credencia e atuou como Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Docência para Educação Básica (2013-2021). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva, Políticas Públicas em Educação e Educação de Jovens e Adultos. Atua na área da pesquisa e da extensão universitária, principalmente nos seguintes temas: Inclusão, Educação Inclusiva, Deficiências, Projeto Pedagógico e Políticas Publicas para a Educação Especial e Inclusiva, nas quais Orienta projetos de Pesquisa de Iniciação Científica e Mestrado, Projetos de ensino e projetos de extensão. Vice Líder do grupo de estudos e pesquisas “A inclusão da pessoa com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades e Superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular (GEPEP).

SOBRE OS AUTORES

Adrieli Cristina Carnietto

Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), está concluindo o curso de licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Conchas (FACON) e se especializando em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) Atualmente é professora efetiva - Secretaria Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em educação.

Bianca de Oliveira

Mestranda do Programa Docência para Educação Básica (Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Unyleya. Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista – UNESP. Atualmente é Professora de Ensino Fundamental (1º a 5º ano) e professora itinerante da Educação Especial no Sistema Municipal de Educação da cidade de Bauru/SP. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Moral e Educação – GEPEDEME.

Daniel da Silva Barbosa

Possui graduação em História pelas Faculdades Integradas de Jaú (2008), especialista em História Cultural pelo Centro Universitário Claretiano (2016). Especialista em Metodologia no Ensino de História e Geografia e especialista em Metodologia de Ensino de Sociologia e Filosofia (2018). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Docência para Educação Básica da UNESP/Bauru com defesa da Dissertação em 29 de novembro de 2021. Atualmente é professor PEB II da Prefeitura Municipal de Dois Córregos e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Eduardo Silva Benetti

Mestrando em Docência para Educação Básica, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME), possui graduação em Educação Física pelo Centro Universitário Padre Albino e em Pedagogia pela UNIMES. Desempenhou a função de chefe de divisão técnico pedagógico - Secretaria Municipal de Educação de Catanduva em 2020, Professor Recreacionista da Prefeitura Municipal de Catanduva. Tem experiência na área de Educação Física e Pedagogia, com ênfase em Educação. Participou em 2019 do Ciclo Educar Hoje, evento promovido pelo SESC, ao lado de nomes como Moacir Gadotti e André Gravata. Tem experiência com treinamento físico para crianças, desenvolvimento infantil, educação infantil, atividades recreativas e lúdicas, desenvolvimento neuro-motor, desenvolvimento da moralidade na infância.

Fernando Bastos

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor assistente doutor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Bauru. Desenvolve atividades de pesquisa, docência e extensão dentro das seguintes áreas temáticas: didática das ciências naturais, formação de professores para o ensino escolar de ciências naturais, atividades práticas como componentes do ensino escolar de ciências naturais, conteúdos de história da ciência para o ensino escolar de ciências naturais, abordagens investigativas para o ensino escolar de ciências naturais.

Jamile de Oliveira

Mestre em Educação - Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências (UNESP/Bauru). Especialista em Música com ênfase em educação musical pela Faculdade Unyleya. Pedagoga pela UNESP/Bauru. Professora de Educação Básica no Sistema Municipal de Bauru/SP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Moral e Educação – GEPEDEME.

Laurenço Magnoni Júnior

Licenciado em Geografia pelas Faculdades Integradas de Ourinhos (1988). Mestre em Educação pela UNESP/Marília (1999). Doutor em Educação Para a Ciência pela UNESP/Bauru (2007). Docente/pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da UNESP/Bauru. Docente da Fatec Lins e das Escolas Técnicas de Cabrália Paulista e Bauru (Unidades de ensino do Centro Paula Souza). Membro da Diretoria da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Bauru SP. Editor da Revista Ciência Geográfica. Editor da Revista de Ciência e Tecnologia da Fatec Lins-SP. Coordenador da SNCT/MCTIC - Região de Bauru entre 2015/2017. Diretor de Etec de Cabrália Paulista entre 2004/2012. Tem experiência na área de educação, ensino técnico e tecnológico, atuando principalmente com os seguintes temas: ensino de Geografia, estrutura e funcionamento da educação básica, estágio curricular supervisionado, aquecimento global, mudanças climáticas, alerta e monitoramento de eventos climáticos extremos, redução do risco de desastres e a resiliência no meio rural e urbano, educação, meio ambiente, fundamentos e gestão da qualidade, gestão de projetos, ciência, tecnologia, inovação e educação/gestão ambiental.

Lucas Sá Mattosinho

Mestre em Mídia e Tecnologia, com ênfase em Educação, Sociedade da Informação e do Conhecimento e Formação Docente. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, graduação em Filosofia pela Faculdade Entre Rios do Piauí e graduação em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é professor da Escola Estadual Iracema de Castro Amarante e professor da Escola Guedes de Azevedo. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física.

Luis Gustavo da Silva Costa

Doutorando em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Mestre em Educação: Docência para a Educação Básica - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. Pós graduado em Psicopedagogia Clínica e Institucional com ênfase em Neurociência pela Faculdade de Agudos - FAAG, Deficiência Intelectual pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI, Gestão Escolar pela Faculdade Futura, Educação Especial e Educação Inclusiva pela Faculdade Internacional Signorelli - FISIG. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Agudos - FAAG. Atualmente trabalha como Docente no ensino Superior na Faculdade de Agudos - FAAG, com experiência na atuação frente a Coordenação do curso de Pedagogia. Professor de Educação Especial no Município de Agudos e Bauru - SP. Atuou como Professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Especialista de Educação Especial no município de Pederneiras - SP, Professor de Educação Básica Infantil no município de Iacanga - SP. Vencedor do prêmio Educador do ano 2018 em 1º Lugar e no ano de 2019 em 2º lugar na categoria Educação Especial na rede Municipal de Agudos SP.

Macioniro Celeste Filho

Possui Bacharelado em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo; Licenciatura em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Doutorado em Educação, ambos na área de especialização em História da Educação; Pós-doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino Superior, atuando principalmente com os temas de História da Educação e Ensino de História. Atualmente é Professor Assistente Doutor no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru. É professor permanente do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru e do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília.

Maria de Fátima Belancieri

Graduada em Psicologia e Enfermagem pela Universidade Sagrado Coração-Bauru/SP. Concluiu mestrado em Saúde Coletiva pela Universidade Sagrado Coração-Bauru/SP e doutorado em Psicologia Clínica (Psicossomática e Psicologia Hospitalar) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atuou como docente na graduação e pós-graduação da Universidade Sagrado Coração de Bauru/SP, na Universidade Paulista (UNIP)-Bauru/SP. Atualmente é professora nas Faculdades Adamantinenses Integradas de Adamantina/SP e Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Saúde (NEPPS) em Bauru/SP. É gestora da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP-Núcleo Bauru) e foi Membro do Conselho Municipal de Saúde de Bauru/SP. Tem experiência na área de Educação e Psicologia, com ênfase em Psicologia Hospitalar/Saúde, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia hospitalar, psicologia e saúde, assistência psicológica, equipe de saúde, reabilitação e Educação na perspectiva Inclusiva.

Michel Gustavo de Almeida Silva

Mestre em Docência para a Educação Básica pela UNESP. Possui Licenciatura em Filosofia pela Universidade Metodista de São Paulo e Licenciatura em Ciências Sociais pela UNIFRAN, Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos e Especialização em Metodologia de ensino em Filosofia e Sociologia pela Faculdade de Educação São Luís. Atualmente é Professor PEB II efetivo de Filosofia- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Tem experiência na área de Filosofia, Sociologia e História com ênfase em educação básica. É autor do blog: Filosofia e Sociologia no Ensino médio (Plataforma de ensino). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA-UNESP) e Grupo de Pesquisa em Ensino, Cultura e Ideologia na Educação Básica da Zona Urbana e Rural (GEPERU-UNESP)

Raul de Souza Hoffmann

Possui graduação em Filosofia e Especialização em História, Cultura e Poder pela USC (Universidade do Sagrado Coração). Mestre em Docência Para a Educação Básica pela UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho). É professor titular de cargo na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Atualmente exerce a função de Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico de Filosofia e Sociologia na Diretoria de Ensino de Bauru – SP

Rita Melissa Lepre

Psicóloga, Bacharel e Licenciada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Assis. Especialista em Neuropsicologia pelo Instituto de Psicologia e Saúde Ampliatta. Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Marília. Livre-Docente em Psicologia da Educação pela UNESP, campus de Bauru. Atualmente é Professora Associada da Universidade Estadual Paulista, no Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências - Campus Bauru. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Assis e do Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru. Orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso, Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado na área da Psicologia e da Educação. Tem experiência na área de Educação e Psicologia, com ênfase em Psicologia da Educação, Psicologia da Moralidade e Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Membro do Grupo de Trabalho (GT) - Psicologia e Moralidade - da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Líder do GEPEDEME - Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Moral e Educação (CNPq). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica (PPGDEB) da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru.

Rodolfo Langhi

Possui graduação em Licenciatura Plena em Ciências (1996). Possui mestrado (2004) e doutorado (2009) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Para a Ciência da UNESP/Bauru. Atualmente é professor assistente doutor do Departamento de Física da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Bauru) e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Para a Ciência da mesma universidade. Atuou como professor adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande). É sócio efetivo da Sociedade Astronômica Brasileira (SAB) e da Sociedade Brasileira de Física (SBF). Desenvolve pesquisas, projetos e publicações na área de Educação em Astronomia, Formação de Professores, e Prática de Ensino de Ciências e de Física.

Thaeza Silva Trevisi Calmona

Possui Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Unisalesiano e licenciatura em Arte- Educação Artística pelo Centro Universitário Claretino. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Arte e Educação, Música e Educação, AEE- Atendimento Educacional Especializado e Aperfeiçoamento em Ludopedagogia. Atualmente é Mestranda no programa de pós-graduação em Docência para Educação Básica - Unesp Bauru-SP. Atua como professora efetiva de Arte na rede Municipal de Educação da cidade de Lins lecionando em salas do primeiro ao quinto ano e professora efetiva na Educação Infantil também pela rede Municipal de Educação da cidade de Lins. Experiência docente como professora alfabetizadora do Curso de Educação de Jovens e Adultos pela rede municipal de ensino de Lins. Atuou como docente dos cursos livres de Educação Profissional de Qualificação profissional, pela S.E.R.T e SENAC Bauru- polo em Lins, com aprofundamento nas competências preparação para o mercado de trabalho, empatia profissional e afetividade.

Thaís Cristina Rodrigues Tezani

Possui Graduação em Pedagogia com habilitação em Gestão Escolar e especialização em Psicopedagogia pela Universidade do Sagrado Coração. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Possui MBA em Inovação e Gestão em EaD, pela Universidade de São Paulo. Atuou nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas municipais de Bauru SP, como docente e coordenadora pedagógica. Atua como Professora Assistente Doutora no Departamento de Educação e no Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP - Bauru/SP, onde desenvolve atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão, na área de Educação, Currículo e Tecnologias. Coordena do Laboratório de Desenvolvimento, Pesquisas e Produtos Educacionais (LADEPPE). Atua como professora conteudista na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Tecnologia, Educação e Currículo (GEPTEC) e participa como pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Infância, Família e Escolarização (GEPIFE), ambos cadastrados junto ao CNPq e certificados pela UNESP.

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP, Mestrado e Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, Pós-Doutorado na Universidade de Alcalá- Espanha, Professora Pesquisadora Produtividade (CNPQ). Atua como Profa. Adjunto do Depto de Educação, credenciada no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e Programa de Pós Graduação Docência para a Educação Básica, ambos da FC/ UNESP- Bauru. Diretora da Faculdade de Ciências - FC/UNESP-Bauru (2021-2025). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação inicial e continuada de professores, prática de ensino, inclusão escolar e avaliação educacional. Líder do Grupo de Pesquisa: A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento. É membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação pedagógica (OIIIPe). Coordenou o Curso de Aperfeiçoamento em Práticas Educacionais Inclusivas em parceria com o Ministério da Educação de

2008 a 2013. Coordenou seis cursos de Especialização da Educação Especial do Redefor, em parceria com SEE/SP e com a SME/SP. Foi Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial- ABPEE (2017-2021)

Verônica Lima dos Reis

Possui Pós-doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista (Unesp Bauru). Doutora em Educação Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP Araraquara, Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP Bauru. Especialização em Psicologia da Saúde: Práticas clínicas e hospitalares e em Neuropsicologia. Graduação em Psicologia pela Universidade do Sagrado Coração. Atualmente é Professora de ensino superior na Faculdade Eduvale de Avaré. Atuou como pesquisadora no curso de Especialização em Educação Especial na área de Altas Habilidades/Superdotação, modalidade semipresencial, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Tem experiência na educação de nível técnico para o desenvolvimento social e na educação superior (graduação e pós-graduação) na modalidade presencial e à distância. Desenvolve estudos na interface Psicologia e Educação, em temáticas relacionadas à Inclusão, especialmente em Altas Habilidades/Superdotação e desenvolvimento socioemocional. Faz parte do Grupo de Pesquisa: A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento. É membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação pedagógica (OIIIPe).

Vitor Machado

Possui graduação em Ciências Sociais pela FCLAr/UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Mestre em Sociologia pela mesma Universidade e Doutorado em Educação pela UNICAMP. Trabalhou na educação básica e no ensino superior, em diversas instituições públicas e privadas. Atualmente, é Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências, da UNESP /Campus de Bauru. Também é professor permanente no Programa

de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras, da UNESP/Campus de Araraquara. É Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Cultura e ideologia na Escola Urbana e Rural (GEPERU/CNPq/UNESP/Bauru) e do Fórum Municipal de Educação do município de Bauru, além de ser membro titular da Comissão Inter Étnica Regional, pela UNESP. Tem experiência na área da Sociologia da Educação, com ênfase em Educação em Assentamentos Rurais, atuando principalmente nos seguintes temas: fundamentos da educação, educação do campo; educação em comunidades tradicionais; juventude; juventude rural; educação e cultura; escola e ideologia; ensino de sociologia, sociologia e currículo. Também desenvolve estudos e pesquisas com temas ausentes do currículo na seguinte perspectiva: currículo e relações étnico-raciais; currículo e relação de gênero

Sobre o livro

Formato 15,5 x 23 cm

Tipologia Helvetica Neue (títulos)
Minion Pro (textos)

Papel Offset 75g/m² (miolo)
Supremo 250g/m² (capa)

Criação da capa Luciana Marques Zanata

Projeto Gráfico Canal 6 Editora
www.canal6.com.br

Diagramação Erika Woelke

**O trabalho educativo é o ato de produzir,
direta e intencionalmente,
em cada indivíduo singular,
a humanidade que é produzida histórica
e coletivamente pelo conjunto dos homens.**

(Dermeval Saviani, 2011)