

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

A Arte de Ensinar e Aprender

2024
5

Jader Silveira (Org.)

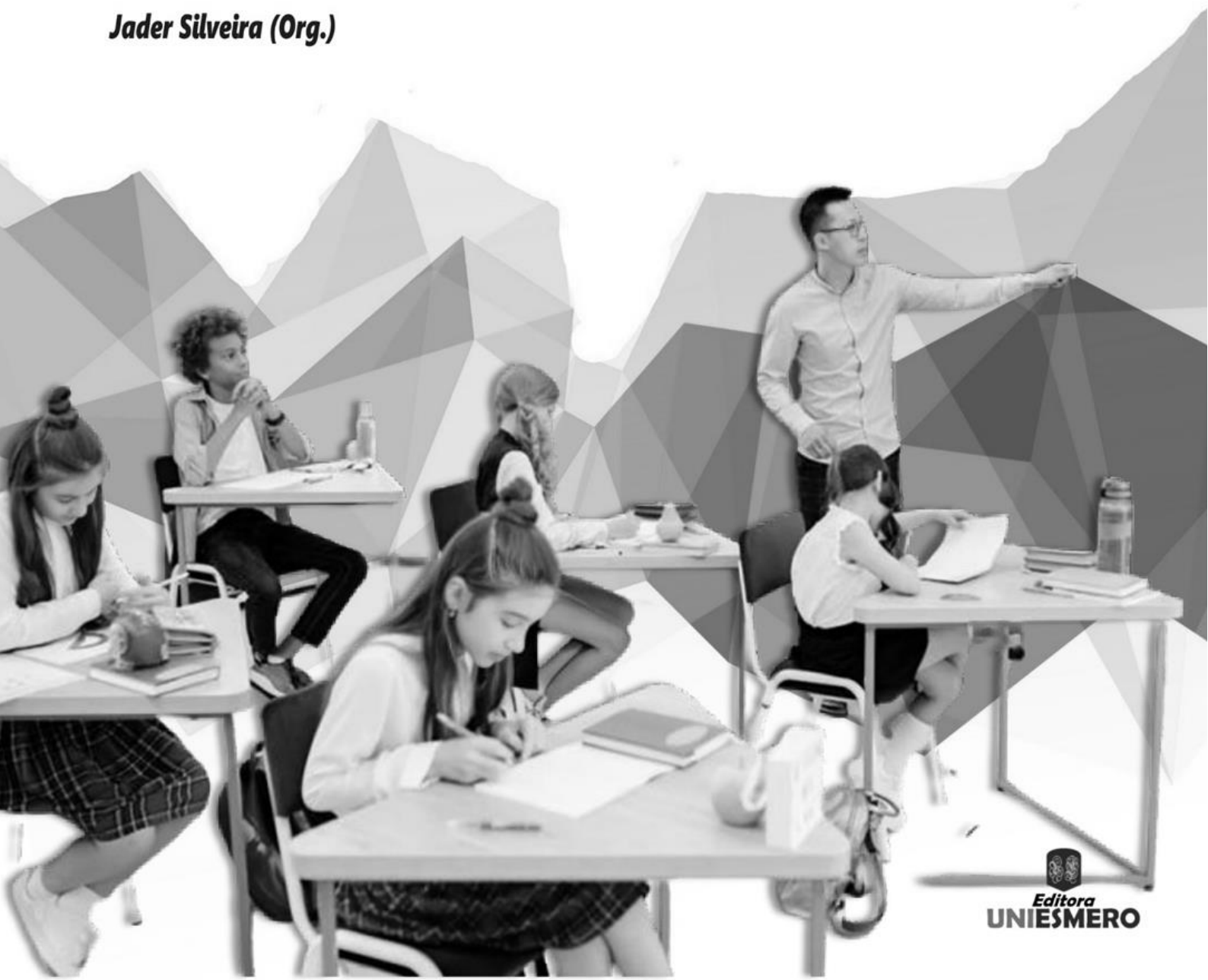


EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

A Arte de Ensinar e Aprender

2024 **5**

Jader Silveira (Org.)



Editora
UNIESMERO

2024 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587p	Silveira, Jader Luís da Educação Democrática: A Arte de Ensinar e Aprender - Volume 3 / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2024. 175 p. : il. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5492-065-0 DOI: 10.5281/zenodo.10951544 1. Educação. 2. Docência. 3. Inclusão. 4. Ensino e Aprendizagem. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título. CDD: 370.7 CDU: 37
-------	--

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniesmero.com.br/2024/04/educacao-democratica-5.html>



AUTORES

**ADAMA SARAI SANTOS MONTEIRO
BEATRIZ FAGUNDES BICA
CATIANA CAMILA CLASEN
CRISTIANE MEDIANEIRA DA SILVA REIS
CRISTINA YUKIE MIYAKI
DANIELA NETO OLIVEIRA PEIXER
ELLEN KAUANE RUTES
FERNANDA DORNELES VARGAS
FLÁVIA PINHEIRO DA SILVA COLOMBINI
GABRIELY TELES PEREIRA
JAIRO JOSÉ TONET
JOHANNA ORTÍZ ZÚNIGA
KATHIANE FERNANDA SEÁRA DA SILVA
LAIANNY RODRIGUES RIBEIRO
LEONÉA VITORIA SANTIAGO
MARIA ELIZABETE DE ANDRADE SILVA
MARIA HELOISE SILVA DOS SANTOS
NOELI PRESTES PADILHA RIVAS
PABLOH VINICIUS SILVA VERISSIMO
PRISCILLA GARCIA ZILIO
RAQUEL GLITZ KOWALSKI
RAYKA HINSCHINCK DE PAULA
RAZAN ALFAHEL
RENATA PORTELA RINALDI
RICARDO ALEXANDRE GOMES DOS SANTOS JÚNIOR
RICHARD MARQUES DOS SANTOS
ROSELI NAZÁRIO
SIRLAYNE DE OLIVEIRA TORRES
SIRLEY TEREZINHA FILIPAK
STELA MARIA MENEGHEL
SUZANNA NEVES FERREIRA**

APRESENTAÇÃO

Este livro, meticulosamente elaborado por mentes dedicadas e comprometidas com a nobre missão de aprimorar o cenário educacional, emerge como uma contribuição significativa para o diálogo contemporâneo sobre os fundamentos da pedagogia e sua interseção com os princípios democráticos.

A docência, pedra angular do edifício educacional, é explorada de maneira aprofundada e ponderada ao longo destas páginas. Os autores, munidos de perspicácia e experiência, desvelam as complexidades inerentes ao ato de ensinar, lançando luz sobre a importância transcendental desse papel na formação do indivíduo e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A obra não se restringe a uma mera análise teórica; pelo contrário, transcende para um plano prático, oferecendo insights valiosos sobre estratégias pedagógicas que promovem não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o desenvolvimento integral do aprendiz. A abordagem holística adotada nesta obra ressoa com a necessidade premente de cultivar não apenas mentes aguçadas, mas também cidadãos éticos e participativos.

Ao destacar a importância da educação democrática, os autores enfatizam a necessidade de um ambiente educacional que nutra a diversidade de pensamento, promovendo a inclusão e o respeito pelas múltiplas vozes que compõem o tecido social. A democracia, entendida não apenas como um sistema político, mas como um ethos que permeia o processo educacional, revela-se como um catalisador para a formação de indivíduos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de um futuro coletivo mais promissor.

Neste contexto, "Educação Democrática: A Arte de Ensinar e Aprender" emerge como um farol, iluminando caminhos inexplorados e desafiando paradigmas obsoletos. Este é um convite à reflexão e à ação, um chamado para educadores, estudantes e todos os interessados na forja de um horizonte educacional que transcenda as limitações do convencionalismo e abrace a vitalidade da diversidade e da participação ativa.

Que esta obra sirva como guia inspirador para todos aqueles que almejam contribuir para uma sociedade onde o conhecimento seja um farol a iluminar o caminho, a democracia um princípio a ser cultivado, e a educação a ponte que conecta os indivíduos a um futuro coletivo de promissora realização.

SUMÁRIO

Capítulo 1 TRÁFICO DE PESSOAS E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E AÇÕES PARA A SOCIEDADE CÍVIL <i>Johanna Ortíz Zúniga; Adama Sarai Santos Monteiro; Gabriely Teles Pereira; Rayka Hinschinck de Paula</i>	9
Capítulo 2 AS CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE DIZEM OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO <i>Kathiane Fernanda Seára da Silva; Maria Heloise Silva dos Santos; Leonéa Vitoria Santiago</i>	21
Capítulo 3 INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AVANÇOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE <i>Catiana Camila Clasen; Stela Maria Meneghel; Jairo José Tonet</i>	35
Capítulo 4 DESAFIOS E IMPACTOS NO TRABALHO DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE EM TEMPOS PANDÊMICOS <i>Ellen Kauane Rutes</i>	48
Capítulo 5 ESPORTE E INCLUSÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MACEIÓ-AL <i>Sirlayne de Oliveira Torres; Ricardo Alexandre Gomes dos Santos Júnior; Richard Marques dos Santos; Pabloh Vinicius Silva Verissimo; Maria Heloise Silva dos Santos; Maria Elizabete de Andrade Silva</i>	60
Capítulo 6 MÍDIAS DIGITAIS E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM <i>Raquel Glitz Kowalski; Sirley Terezinha Filipak; Razan Alfahel; Priscilla Garcia Zilio</i>	74
Capítulo 7 POLÍTICAS CURRICULARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRELAÇAMENTOS E RUPTURAS <i>Daniela Neto Oliveira Peixer; Roseli Nazário</i>	86
Capítulo 8 ESCOLA, ENSINO E PROFESSOR: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO <i>Suzanna Neves Ferreira; Renata Portela Rinaldi</i>	100
Capítulo 9 AS ADVERSIDADES FRENTE AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA RESENHA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VIVENCIADAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19, EM TURMAS DE ANOS INICIAIS <i>Fernanda Dorneles Vargas; Cristiane Medianeira da Silva Reis; Beatriz Fagundes Bica</i>	114

Capítulo 10 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS EM PESQUISAS RECENTES (2018-2022) <i>Flávia Pinheiro da Silva Colombini; Noeli Prestes Padilha Rivas</i>	126
--	------------

Capítulo 11 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL/ESTRANGEIRA: UM OLHAR PARA A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA E PARA O CURRÍCULO INTERNACIONAL <i>Laianny Rodrigues Ribeiro; Cristina Yukie Miyaki</i>	140
--	------------

AUTORES	166
----------------	------------



Capítulo 1
TRÁFICO DE PESSOAS E EDUCAÇÃO:
DESAFIOS E AÇÕES PARA A SOCIEDADE
CÍVIL

Johanna Ortíz Zúniga
Adama Sarai Santos Monteiro
Gabriely Teles Pereira
Rayka Hinschinck de Paula

TRÁFICO DE PESSOAS E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E AÇÕES PARA A SOCIEDADE CÍVIL

Johanna Ortíz Zúniga

Graduanda do Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: johanna.zuniga@pucpr.edu.br / noviciajuanams92@gmail.com

Adama Sarai Santos Monteiro

Graduanda do Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: adama.monteiro@pucpr.edu.br / adama.monteiro1993@gmail.com

Gabriely Teles Pereira

Graduanda do Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: gabriely.teles@pucpr.edu.br / gabriely.teles4@gmail.com

Rayka Hinschinck de Paula

Graduanda do Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: rayka.paula@pucpr.edu.br / raykadepaula@outlook.com

RESUMO

O presente artigo tem como objeto de pesquisa o tráfico humano, problemática esta silenciosa e criminososa que coisifica o ser humano, o tratando de maneira degradante e o colocando em um patamar de violação de sua dignidade como pessoa. O objetivo abordado neste trabalho trata de descrever os tipos de tráficos humanos e como que a instituição escolar deve atuar diante dessa situação. Tendo como questão questionadora: “Como a colaboração entre as instituições escolares, autoridades locais, agências governamentais e sociedade podem contribuir para combater o tráfico próximo às escolas?”. A metodologia adotada baseia-se na abordagem qualitativa do tipo documental e bibliográfica, com base nas concepções de Pádua (1997), Bogdan e Biklen (1994) e Gil (2002). O referencial de apoio utilizado foi Benevides (2007), que trata da educação em direitos humanos, Rabenhorst (2016) o qual trabalha um conceito do que é direitos humanos, Sakamoto (2020) que versa sobre escravidão contemporânea. Observa-se como resultado que, ainda que existam leis que respaldam os direitos humanos, esses direitos ainda são

violados, como no caso do crime de tráfico de pessoas. Para combater, bem como erradicar este crime, é preciso que a sociedade como um todo trabalhe em prol desse objetivo. Outro elemento importante é o papel da escola, a qual deve informar, conscientizar e mobilizar a comunidade escolar contra essa prática criminosa.

Palavras-chave: Tráfico de Pessoas. Escravidão Contemporânea. Direitos Humanos. Políticas Públicas. Educação.

ABSTRACT

This article has as its research object human trafficking, problematic this silent and criminal that objectifies the human being, treating him in a degrading way and putting him on a level of violation of his dignity as a person. The objective addressed in this work is to describe the types of human trafficking and how the school should act in this situation. Having as a questioning question: "How can collaboration between school institutions, local authorities, government agencies and society contribute to combating trafficking close to schools?". The methodology adopted is based on the qualitative approach of the documentary and bibliographic type, based on the conceptions of Padua (1997), Bogdan and Biklen (1994) and Gil (2002). The support framework used was Benevides (2007), which deals with human rights education, Rabenhorst (2016) who works on a concept of human rights, Sakamoto (2020) which deals with contemporary slavery. It is observed as a result that, although there are laws that support human rights, these rights are still violated, as in the case of the crime of trafficking in persons. To combat and eradicate this crime, society as a whole must work towards this goal. Another important element is the role of the school, which must inform, raise awareness and mobilize the school community against this criminal practice.

Keywords: Human Trafficking. Contemporary Slavery. Human Rights. Public Policy. Education.

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela temática de tráfico de pessoas emergiu por meio da elaboração de um estudo de caso, na disciplina do Curso de Pedagogia, intitulada como Metodologia para Aprendizagem Ativa.

Nessa perspectiva, foi solicitado pela professora a elaboração de um estudo de caso, que estivesse articulado com algum acontecimento real, juntamente com o objeto do conhecimento e habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), selecionando a temática "Tráfico de pessoas e educação: desafios e ações para a sociedade civil", problemática essa evidenciada desde o período da escravidão, e que tem, infelizmente, se concretizado no século XXI.

Nesse sentido, busca-se refletir sobre a seguinte questão norteadora: “Como a colaboração entre as instituições escolares, autoridades locais, agências governamentais e sociedade podem contribuir para combater o tráfico próximo às escolas?”. Como objetivo geral, pretende-se descrever os tipos de tráficos e como que a instituição escolar deve atuar diante dessa situação.

Com isso, foi realizada uma pesquisa do tipo documental e bibliográfica e de abordagem qualitativa. Pádua (1997, p. 62) descreve que a “Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados)”. Enquanto Gil (2002, p. 44) explora que “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), exploram, no que se refere a abordagem qualitativa, que a “investigação qualitativa é descritiva” e que “os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”.

Para tanto, buscou-se relacionar a teoria obtida por meio da pesquisa bibliográfica aos componentes evidenciados com a temática do estudo, no que se refere aos direitos humanos, cidadania, vulnerabilidade social e aos aspectos cotidianos.

2 RAÍZES HISTÓRICAS, REALIDADES ATUAIS: TRÁFICO DE PESSOAS E ESCRAVIDÃO

Durante séculos, milhões de pessoas foram submetidas a condições de posse, à exploração e à violência, sofrendo um destino degradante em nome do lucro, do poder e da ganância. A escravidão, em suas diferentes formas, deixou um legado de dor, sofrimento e práticas que ecoam até os dias atuais.

A escravidão histórica se baseou em uma estrutura de poder desigual, na qual os proprietários detinham o controle absoluto sobre os escravizados. Assim, as vítimas eram capturadas, compradas ou resultavam de processos de herança, sendo forçadas a trabalhar em condições desumanas nas plantações agrícolas, nas indústrias, nas minas e nas residências. Além disso, o trabalho escravo não se limitou apenas à esfera econômica, pois era também um mecanismo de controle social e um sistema de hierarquização racial visto como um processo natural e legal perante a sociedade.

Na contemporaneidade, mesmo após a promulgação da Lei Aurea em 13 de maio de 1988 e as diversas medidas legais modernas adotadas para o combate à exploração de pessoas, essa prática ilegal ainda é recorrente, demonstrando que a escravidão histórica não pode ser considerada como um episódio isolado na trajetória da humanidade. Essa realidade nos faz refletir sobre a percepção e entendimento que temos sobre a escravidão, tanto no passado como no presente. De acordo com Sakamoto, o trabalho escravo contemporâneo:

[...] passou a ser compreendido não como resquícios de formas arcaicas de exploração que resistiram ao avanço da modernidade, mas como um instrumento adotado por empreendimento para garantir lucro fácil e competitividade de uma economia cada vez mais globalizada. (Sakamoto, 2020, p. 7).

Essa nova visão define o trabalho escravo não como uma mera continuação direta do sistema escravista histórico, mas uma expressão complexa de exploração humana impulsionada por fatores modernos e específicos da economia globalizada, com o intuito de gerar mais lucro e garantir competitividade no mercado de trabalho. Entretanto, apesar das diferenciações legais e econômicas que se manifestam entre as práticas de trabalho escravo do Brasil Colônia e do Brasil Império em paralelo com o presente, é importante ressaltar que existe uma característica que persiste em ambas as épocas: a violação dos direitos fundamentais e a negação da dignidade humana.

De acordo com pesquisas da United Nations Office on Drugs and crime (UNODC, 2021), a persistência dessa prática está intrinsecamente ligada a disparidades socioeconômicas, falta de acesso a oportunidades e recursos, pobreza e marginalização de certos grupos populacionais. De acordo com Sakamoto (2020, p. 74): “Geralmente, é o Estado de miserabilidade do trabalhador que o torna um escravo em potencial”. Assim, essa desigualdade social cria um ambiente propício para a exploração humana, tornando determinados indivíduos mais vulneráveis à escravidão moderna, como pessoas em situação de pobreza extrema, migrantes, minorias étnicas, trabalhadores rurais, crianças e mulheres que são frequentemente alvo de traficantes e exploradores que se aproveitam de sua vulnerabilidade socioeconômica.

Em suma, a existência persistente do trabalho escravo na contemporaneidade é uma triste lembrança de que as atrocidades do passado não foram completamente erradicadas.

3 DIREITOS HUMANOS: MEDIDAS LEGAIS PARA O ENFRENTAMENTO AO TRÁFICO DE PESSOAS

Antes de discutir a relação dos direitos humanos e tráfico de pessoas é preciso saber o que são os direitos humanos:

[...] são exatamente os direitos correspondentes à dignidade dos seres humanos. [...]. Direitos humanos, por mais pleonástico que isso possa parecer, são direitos que possuímos pelo simples fato de que somos humanos (Rabenhorst, 2016, p. 16).

Sendo assim, os direitos humanos pertencem a pessoa humana e não podem ser violados em nenhuma proporção, pois nossa condição humana nos oferece uma dignidade que tem de ser respeitada em sua totalidade.

Neste cenário, uma característica que a humanidade nos oferece é a liberdade, a qual é importante discutir, visto que ela é negligenciada pelo crime de tráfico de pessoas, no qual os sujeitos livres passam a ser usados como objeto de comercialização. Portanto, se faz necessário lembrar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, por meio do artigo 1º, declara que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Deste modo a DUDH, pontua que todas as pessoas possuem direitos que precisam ser efetivados.

Assim, no contexto internacional, o combate ao tráfico de pessoas e à exploração tem sido uma prioridade global, refletida em uma série de medidas legais e compromissos adotados pelos países ao redor do mundo. O Brasil, como parte integrante dessa agenda, tem se engajado ativamente nessa luta. Essas medidas visam prevenir, reprimir e punir o tráfico de pessoas, além de garantir assistência e proteção às vítimas.

Uma das principais iniciativas é a Lei nº 13.344/2016, que trata da Prevenção e Combate ao Tráfico de Pessoas. Essa legislação envolve uma série de medidas voltadas para combater o tráfico interno e internacional de pessoas, estabelecendo essa prática como um crime e definindo penas para os envolvidos nessa atividade criminosa. Além disso, a lei prevê ações de assistência e proteção às vítimas, contemplando aspectos como acolhimento, acesso à justiça, atendimento médico, psicológico e social, bem como ações de reintegração social dessas pessoas na

sociedade. Para que esse enfrentamento seja efetivo, a lei traz os seguintes princípios norteadores:

Art. 2º O enfrentamento ao tráfico de pessoas atenderá aos seguintes princípios: I - respeito à dignidade da pessoa humana; II - promoção e garantia da cidadania e dos direitos humanos; III - universalidade, indivisibilidade e interdependência; IV - não discriminação por motivo de gênero, orientação sexual, origem étnica ou social, procedência, nacionalidade, atuação profissional, raça, religião, faixa etária, situação migratória ou outro status [...]. (BRASIL, 2016, art.2º)

Esses princípios, baseados no respeito à dignidade humana e na promoção dos direitos humanos devem orientar as ações de enfrentamento a esse crime.

Além disso, o Código Penal Brasileiro, aprovado em 1940, também desempenha um papel fundamental na repressão ao tráfico de pessoas, pois criminaliza o tráfico de pessoas dentro do mundo do trabalho e caracteriza essa prática na contemporaneidade.

No âmbito internacional, o Brasil é signatário de tratados e convenções que abordam o tráfico de pessoas. Dentre elas, destaca-se a Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional, conhecida como Convenção de Palermo. Essa convenção, aprovada pela assembleia geral da ONU em 15 de novembro de 2000, trata do tráfico de pessoas como uma forma de crime organizado transnacional. Ademais, em 2004, por meio do Decreto nº 5.017, o país ratificou o Protocolo Adicional à Convenção de Palermo em relação à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas, em Especial Mulheres e Crianças.

Essas medidas são fundamentais para fornecer uma estrutura legal sólida no combate ao tráfico de pessoas e à exploração. Entretanto, a implementação efetiva dessas medidas requer o engajamento e a cooperação de governos, organizações da sociedade civil, comunidades e indivíduos para garantir a proteção das vítimas e a prevenção desses crimes.

4 MODALIDADES DE TRÁFICO

Uma vez que essa atividade ilegal é uma fonte bastante lucrativa, o mercado de tráfico humano apresenta diferentes modalidades.

De acordo com Feitoza (2015), a exploração Sexual Comercial é uma modalidade das mais praticadas e lucrativas. Em tal violação, as vítimas mais

atingidas são crianças, adolescentes ou mulheres. Nesse contexto, podemos citar situações de prostituição em virtude de turismo sexual, bem como a produção de pornografia infantil, as quais são praticadas por grupos criminosos, que se aproveitam de pessoas em situação de vulnerabilidade, seja por privação de acesso à recursos básicos, falta de acesso à educação ou condições econômicas precárias. Esses fatores levam as vítimas a aceitarem trabalhos rentáveis em âmbito nacional e internacional, ou até mesmo no próprio país.

Outra modalidade é a de trabalho escravo e forçado. No primeiro caso, a liberdade do sujeito é privada, com a retirada de documentos, ameaças e dívidas impostas. Já no segundo, o indivíduo possui liberdade, mas trabalha em condições desumanas, dificilmente passando por um acordo entre empregado e empregador. Nesse sentido, é interessante pontuar que existe também trabalho escravo com crianças e adolescentes. Segundo o site Jus Brasil:

[...] o fato de o Brasil ter a fama de possuir o melhor futebol do mundo tem permitido que criminosos se aproveitem dessa condição e consigam atrair crianças e adolescentes de vários países, como China e Japão, iludidos pela vontade de serem descobertos por um grande time brasileiro e, em seguida, despontarem para o cenário internacional. O sonho também é alimentado por muitos brasileirinhos que têm caído nesses golpes com cada vez mais frequência.

Assim, é válido refletir como a condição socioeconômica pode mascarar a exploração e romantizar situações degradantes.

Uma outra modalidade é a de adoção ilegal, a qual de acordo com o Conselho Nacional de Justiça (2022), pode ocorrer pelo acordo entre a família que entrega e a família que recebe, colocando a criança como um objeto comercial.

Além disso, temos também o tráfico para a mendicância e para o casamento servil. Conforme Feitoza (2015), na mendicância, os menores são colocados para pedir dinheiro, alegando pobreza, para vender objetos em ruas e sinaleiros. Nesse sentido, é comum que haja o transporte e a privação de liberdade desse menor entre fronteiras para a realização dessas atividades. Do outro lado, temos a prática do casamento servil, a qual ainda ocorre com frequência, seja por situações socioeconômicas ou culturais. O casamento por situação socioeconômica, as mulheres são enganadas ou entregues por suas famílias para “uma melhor condição de vida”, mas muitas vezes acabam sendo exploradas e sofrem abusos físicos (agressões e abusos sexuais), psicológicos e emocionais.

Por fim, temos a modalidade de tráfico para fins de remoção de órgãos. Segundo a Declaração de Istambul (2008, p. 2), essa prática:

[...] consiste no recrutamento, transporte, transferência, refúgio ou recepção de pessoas vivas ou mortas ou dos respectivos órgãos por intermédio de ameaça ou utilização da força ou outra forma de coação, rapto, fraude, engano, abuso de poder ou de uma posição de vulnerabilidade [...].

Deste modo, percebe-se fortemente a violação dos direitos humanos, pois a doação de órgãos sem consentimento e sem seguir os parâmetros legais é uma atrocidade contra a pessoa.

Portanto, observa-se que o tráfico de pessoas pode ocorrer para várias finalidades e em diferentes espaços do mundo, o que é uma preocupação que deve ser combatida por ações do Estado e políticas públicas, que informem sobre essa problemática e criem projetos a fim de combater tal atrocidade.

5 O PAPEL DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO

Um dos pontos chaves a ser debatido pela escola juntamente com a comunidade escolar, é o fato de que o tráfico de pessoas se configura como crime, e é previsto no Código Penal Brasileiro, conforme o Art. 149-A destaca, além de ter como principal objetivo o combate ao tráfico de pessoas, sendo considerado um grave crime que viola os direitos humanos e visando proteger as vítimas e punir os responsáveis por essas práticas ilícitas.

Desse modo, é necessário que a escola possua uma educação voltada para os direitos humanos, uma vez que o educar em direitos humanos é um processo que busca a promoção do conhecimento, da compreensão e da valorização do respeito e da dignidade, além de tornar capaz uma sociedade que se desenvolva de forma mais consciente e empática. Benevides (2007, p. 1), destaca que:

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, que deve abranger, igualmente, educadores e educandos [...].

Portanto, uma educação em direitos humanos é aquela que educa por meio de valores éticos, que busca sensibilizar e cativar tanto os docentes quanto os estudantes, com vistas a alcançar não somente o ensino formal, mas também os corações e mentes da comunidade escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática exposta, a pesquisa buscou descrever os tipos de tráfico e como que a instituição escolar deve atuar diante dessa situação. Assim percebeu-se no decorrer do trabalho a existência de diferentes tipos de tráfico humano e escravidão que se apresentam em sociedade, a pesquisa articulou questões de direitos humanos e políticas públicas, na qual consideramos que ambos os elementos precisam ser garantidos.

Assim, é pertinente dizer que o tráfico de pessoas por ser uma grave violação dos direitos humanos é necessário que seja ostensivamente reprimido. Deste modo, é relevante que os organismos governamentais tanto nacionais quanto internacionais se posicionem frente ao combate e prevenção do tráfico humano, tratando a temática com a devida importância e buscando estratégias de ataque contra esse crime cruel.

Por fim, é importante ressaltar o papel essencial da escola em promover ações que contribuam para a conscientização e envolvimento de toda comunidade escolar na luta contra o tráfico de pessoas. Em síntese consideramos a temática muito importante para ser discutida em produções acadêmicas.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victória. **Educação em direitos humanos: de que se trata. Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: FEUSP, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf Acesso em: 01 jul. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Ed., 1994.

BRASIL, **Agência do Conselho Nacional de Justiça de Notícias.** O esporte como “nova modalidade” do tráfico internacional de pessoas será debatido em simpósio Internacional. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/noticias/o-esporte-como->

nova-modalidade-do-traffic-internacional-de-pessoas-sera-debatido-em-simposio-internacional/120905617. Acesso em: 2 jul. 2023.

BRASIL, **Conselho Nacional de Justiça**. CNJ Serviço: Benefícios da adoção legal e riscos da adoção ilegal. 2022. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/cnj-servico-beneficios-da-adocao-legal-e-riscos-da-adocao-ilegal/#:~:text=Ado%C3%A7%C3%A3o%20ilegal%3A%20N%C3%A3o%20h%C3%A1%20acompanhamento,o%20filho%20de%20outra%20pessoa>. Acesso em: 2 jul. 2023.

BRASIL, **Conselho Nacional de Justiça**. Tráfico de Pessoas. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/trabalho-escravo-e-traffic-de-pessoas/traffic-de-pessoas/>. Acesso em: 2 jul. 2023.

BRASIL. Cooperação com Organismos Internacionais. **Ministério da Justiça e Segurança Pública**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/sua-protecao/traffic-de-pessoas/Cooperacao%20Internacional/cooperacao-com-organismos-internacionais> . Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. Decreto Nº 5.017, de 12 de março de 2004. **Promulga o Protocolo Adicional à Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional Relativo à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas, em Especial Mulheres e Crianças**. Presidência da República - Casa Civil. Brasília, 12 de março de 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5017.htm Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. Decreto- Lei 2.848 de 07 de dezembro de 1940. Código Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 de dezembro de 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei 13.344 de 06 de outubro de 2016. Dispõe sobre prevenção e repressão ao tráfico interno e internacional de pessoas e sobre medidas de atenção às vítimas; altera a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal); e revoga dispositivos do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal). **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 de outubro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13344.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.

Declaração de Istambul. **Sobre tráfico de órgãos e turismo de transplantação**. Disponível em: <http://www.declarationofistanbul.org/the-declaration>. Acesso em 2 jul. 2023.

Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Código Penal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm . Acesso em: 01 jul. 2023.

FEITOZA, Ana Paula da Silva. **Tráfico de crianças e adolescentes sob a ótica do direito nacional e internacional**. Monografia– Instituto Municipal de Ensino

Superior de Assis – IMESA. São Paulo, p. 19-31. 2015. Disponível em: <https://cepein.femanet.com.br/BDigital/arqTccs/1211401355.pdf>. Acesso em: 30 maio. 2023.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 30 abr. 2023.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

RABENHORST, Eduardo R. O que são direitos humanos? In: FERREIRA, Lucia de Fatima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; NÁDER, Alexandre Antônio Gili. **Educando em direitos humanos**: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos. João Pessoa: Editora UFPB, 2016. p. 13-24. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/04/EducandoEmDireitosHumanosV1.pdf#page=14>. Acesso em: 30 jun. 2023.

SAKAMOTO, Leonardo (Org.). **Escravidão contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2020. 192 p. Acesso em: 2 jul. 2023.

SOARES, Jucelaine Aparecida. Tráfico de pessoas, a escravidão moderna: uma leitura a partir do pensamento de Henrique Dussel. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 20, n. 39, p. 293-297, jul. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/XnbbkvYtdsSsfRp9vB8Dc4z/?lang=pt#>. Acesso em: 2 jul. 2023.

UNDOC. (2021). United Nations Office on Drugs and Crime. Escritório de Ligação e Parceria no Brasil. **Pobreza e desemprego**: principais fatores que influenciam o tráfico de pessoas no Brasil. Disponível em: <https://www.unodc.org/lpo-brazil/pt/frontpage/2021/09/pobreza-e-desemprego-principais-fatores-que-influenciam-o-trafico-de-pessoas-no-brasil.html>. Acesso em: 2 jul. 2023.



Capítulo 2

**AS CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS DAS AULAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE DIZEM OS
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Kathiane Fernanda Seára da Silva

Maria Heloíse Silva dos Santos

Leonéa Vitoria Santiago

AS CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE DIZEM OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Kathiane Fernanda Seára da Silva

*Graduada em Educação Física Licenciatura, Universidade Federal de Alagoas,
seararocha@hotmail.com.*

Maria Heloise Silva dos Santos

*Mestranda em Educação Física, Universidade Federal de Alagoas,
heloisesantos.20@gmail.com.*

Leonéa Vitoria Santiago

*Doutora em Ciências do Desporto, Universidade Federal de Alagoas,
leoneabrenha@gmail.com.*

RESUMO

O presente estudo buscou identificar e compreender as construções de sentidos das aulas práticas de Educação Física para os alunos do ensino médio de escolas públicas estaduais de Maceió-AL. O estudo é de natureza qualitativa e do tipo exploratório-descritivo. O grupo estudado foi composto por 13 alunos do ensino médio, com a faixa etária entre 15 e 17 anos de idade, de ambos os sexos. O instrumento utilizado para coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada, o compilado de respostas permitiu a identificação das construções de sentidos voltados à saúde, ao espaço físico, à sociabilidade e ao esporte. Nas construções dos sentidos foram destacadas a relação entre as aulas práticas de educação física com a saúde, que foi identificada como a melhoria do condicionamento físico e bem-estar; com a socialização durante as aulas; e com os esportes e jogos que a maioria mostrou gosto de praticar, que é o futebol e o queimado. Contudo, foi notável em uma das escolas a não participação dos alunos por conta do espaço físico inapropriado para prática das atividades, diferentemente da outra escola, onde o espaço foi considerado adequado, foi identificada maior participação e satisfação nas aulas práticas. Considera-se que o estudo atingiu seu objetivo, na medida em que permitiu a identificação e compreensão das construções de sentidos dos alunos em relação ao objeto em estudo, promovendo informações que contribuem para a atuação de futuros estagiários e professores de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física. Aulas Práticas. Ensino Médio.

ABSTRACT

The present study sought to identify and understand the constructions of meanings of practical Physical Education classes for high school students from state public schools in Maceió-AL. The study is qualitative in nature and exploratory-descriptive. The study group consisted of 13 high school students, aged between 15 and 17 years, of both sexes. The instrument used for data collection was a semi-structured interview, the compilation of answers allowed the identification of the constructions of meanings related to health, physical space, sociability and sport. In the constructions of the senses, the relationship between practical physical education classes and health was highlighted, which was identified as the improvement of physical conditioning and well-being; with socialization during classes; and with the sports and games that most of them have shown a taste for practicing, which is football and dodgeball. However, in one of the schools, the non-participation of the students was notable due to the inappropriate physical space for the practice of the activities, unlike the other school, where the space was considered adequate, greater participation and satisfaction in the practical classes was identified. It is considered that the study achieved its objective, as it allowed the identification and understanding of the constructions of meanings of the students in relation to the object under study, promoting information that contributes to the performance of future trainees and teachers of Physical Education.

Keywords: Physical Education. Practical Classes. Middle school.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a Educação Física vem sendo vista como fator indispensável para a promoção da saúde e qualidade de vida. É importante ressaltar quando aplicada ao contexto escolar “pretende ampliar seus conteúdos e suas perspectivas acerca do corpo e do movimento, sendo expresso pelo objetivo pedagógico que alguns estudiosos da área chamam de cultura corporal” (BRACHT, 1996, p.140).

A Educação Física, enquanto disciplina, busca demonstrar sua prática através das teorias de desenvolvimento humano, resultantes das percepções socioculturais de corpo e de movimento; no ambiente escolar passa por profundas transformações devido às várias inquietações existentes, uma das principais diz respeito à relação entre aulas teóricas e práticas enquanto conteúdo curricular, esse fator mostra-se presente desde a formação do professor de Educação Física, a abordagem desse tema contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e tem sido o objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação docente, sendo

necessário analisar a prática e a teoria para produzir novos conhecimentos para elas (PIMENTA; LIMA, 2004).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) orientam os Professores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais em cada disciplina. Na área da Educação Física sugerem que as atitudes, os conceitos e os procedimentos dos conteúdos sejam trabalhados em toda a dimensão da cultural corporal, envolvendo, dessa forma, o conhecimento sobre o corpo, esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas; o documento evidencia que a aprendizagem desses conteúdos nos aspectos procedimentais é mais perceptível, pois está vinculada à experiência prática (BRASIL, 1998). Diante da afirmação, podemos destacar a relevância das aulas práticas de Educação Física para promover uma aprendizagem efetiva dos seus conteúdos.

Ao participar da disciplina de Estágio Supervisionado 3 do curso de Educação Física - Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas, onde o estagiário tem total liberdade para colocar em prática tudo o que lhe foi passado ao decorrer da graduação, observou-se que grande parte dos alunos do ensino médio não gostavam de participar das aulas práticas de Educação Física, já que a mesma sempre iniciava com um diálogo e aula teórica antes da prática, isso também foi percebido em outras escolas, pelos colegas estagiários. Diante disso, surgiu o seguinte problema da pesquisa: quais as construções de sentidos das aulas práticas de Educação Física para os alunos do ensino médio das escolas públicas de Maceió-AL?

Sendo assim, o estudo teve como objetivo identificar e compreender as construções de sentidos das aulas práticas de Educação Física para os alunos do ensino médio de escolas públicas estaduais de Maceió-AL, a fim de contribuir para a atuação de futuros estagiários e professores de Educação Física.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Educação física e planejamento curricular

A Educação Física é uma disciplina que pode ser definida como um processo de desenvolvimento das capacidades motoras, envolvendo a formação de qualidades humanas, físicas, morais, intelectuais e estéticas. Tendo em vista que uma das metas do professor de Educação Física é dar uma orientação da atividade humana relacionada com o meio social em um determinado contexto, sua aula deve

proporcionar experiências que estimulem e propiciem o desenvolvimento harmonioso do indivíduo (KOGUT; SILVA, 2009).

O planejamento das aulas de Educação Física é crucial para que o professor possa organizar os métodos de ensino dos temas das aulas teóricas e práticas e consiga realizar as atividades mais próximas da realidade da escola e do aluno. Libâneo (1994), ao falar da importância do planejamento, afirma que este é um processo que visa a articular o trabalho da escola com a realidade social e que tudo que ocorre no interior da escola está atravessado de significados políticos, econômicos e culturais característicos da sociedade em que vivemos.

Independente do direcionamento da atividade, o professor pode e deve se utilizar das suas aulas como meio para trabalhar as propostas apresentadas pelos documentos referenciais, tendo os PCN's (BRASIL, 2000) como forte norteador, possibilitando o desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica e reflexiva e os aspectos relacionados à formação íntegra do indivíduo.

Educação física no ensino médio

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) o Ensino Médio tem como finalidade o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; o aprimoramento como pessoa humana; a formação ética e pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 1996). Dessa forma, são necessárias intervenções que contemplem tanto às aulas teóricas quanto às práticas abordando aspectos que favoreçam o alcance desses conteúdos para a promoção de um aprendizado efetivo aos alunos; essa importância se torna evidente inclusive na disciplina de Educação Física, onde é comum nesta etapa de ensino a baixa participação dos alunos nas aulas práticas se comparado às aulas teóricas. Considerando a relevância dos momentos práticos para um aprendizado satisfatório dos conteúdos, o professor deve articular propostas que aproximem os alunos dessa vivência (BRASIL, 2000).

Na área da Educação Física, a proposta dos PCN's (BRASIL, 2000) para o ensino médio é o desenvolvimento orientado e de maneira objetiva, para que os profissionais possam trabalhar de forma lúdica e educativa permitindo que o aluno

aprenda diferentes conteúdos, tornando-se um cidadão capaz de resolver diferentes situações da vida cotidiana; algumas das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos nas aulas de Educação Física é a compreensão do funcionamento do organismo humano; e o desenvolvimento das noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, e as maneiras de como aplicá-las em suas práticas corporais. A vivência prática das habilidades apresentadas é indispensável para sua concretização na vida dos alunos.

METODOLOGIA

O estudo é de cunho qualitativo, do tipo exploratório-descritivo, pois buscou dar voz aos sujeitos, identificando e interpretando as construções de sentidos das aulas práticas de Educação Física, “pesquisas assim objetivam a aprimoração de ideias, sendo seu planejamento flexível, favorecendo a investigação nos diversos aspectos” (GIL, 2007, p.45).

No primeiro momento foi selecionada e contatada duas escolas da rede pública estadual de Maceió-AL que ofertavam aulas práticas e teóricas de Educação Física no ensino médio nos turnos matutino ou vespertino, solicitando a autorização por parte da direção e coordenação para a realização da pesquisa. Os participantes foram escolhidos por conveniência, que se trata de um método em que “o pesquisador de campo seleciona falantes da população em estudo que se mostrem mais acessíveis, colaborativos ou disponíveis para participar do processo” (FREITAG, 2018, p.671). Dessa forma, houve o contato com os alunos para explicar sobre a pesquisa e solicitar a autorização do responsável legal para aqueles que se disponibilizaram em participar. Como critérios de inclusão os sujeitos precisavam estar regularmente matriculados na instituição de ensino, participar das aulas de Educação Física e ter entregado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelo responsável legal.

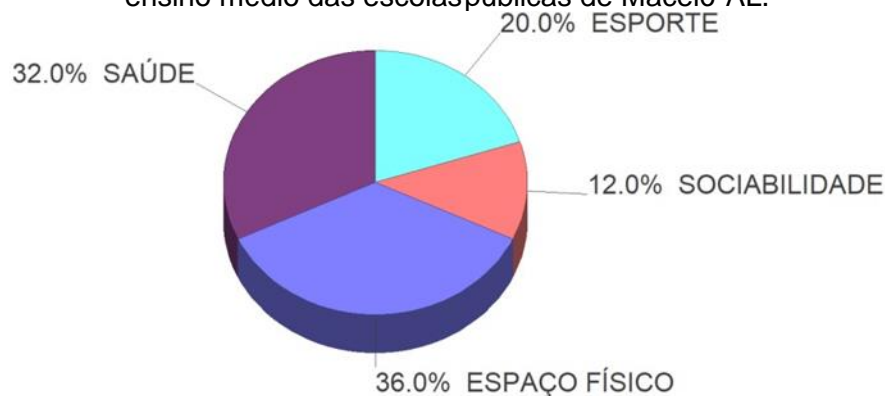
Participaram da pesquisa 13 alunos do ensino médio, sendo 7 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, com a faixa etária entre 15 e 17 anos de idade. O instrumento para coleta de dados utilizado para esse estudo foi uma entrevista semiestruturada, que tem como característica a prévia construção de um roteiro norteador que torna a entrevista flexível e dinâmica, seguindo um fluxo discursivo de acordo com o que o entrevistado vai produzindo com o entrevistador (ARAGAKI et al.,

2014), o roteiro usado na pesquisa contou com 6 perguntas pertinentes à temática: “Você participa das aulas de Educação Física frequentemente? por quê?”; “Você gosta de fazer aula prática de Educação física? Por quê?”; “O que você mais gosta de fazer nas aulas de Educação Física?”; “Na sua opinião as aulas são dadas em local apropriados? Justifique?”; “O que poderia ser modificado nas aulas de educação física teórica e prática?” e “E o que você leva das aulas de educação física para sua vida?”. As respostas foram gravadas em aparelho de celular e posteriormente transcritas para serem analisadas.

ANÁLISE DE DADOS

As falas dos entrevistados foram organizadas de acordo com suas respostas, durante a análise foi possível identificar as construções de sentidos que se repetiam nas respostas de vários participantes, o que posteriormente permitiu a criação de um gráfico de setores (pizza) contendo os pontos mais evidentes, a construção do gráfico foi feita pelo editor de planilhas Microsoft Excel 2019. O compilado de respostas permitiu a identificação das construções de sentidos das aulas práticas de Educação Física para alunos do ensino médio das escolas públicas de Maceió-AL, voltados à saúde, ao espaço físico, à sociabilidade e ao esporte.

Gráfico 1 – Construções de sentidos das aulas práticas de Educação Física para alunos do ensino médio das escolas públicas de Maceió-AL.



Saúde

Ao abordarmos as construções de sentidos dos alunos, apresentamos como eles associam a prática nas aulas de Educação Física com a manutenção da saúde,

a Organização Mundial de Saúde (OMS) (1948) define saúde como “[...] um estado de completo bem-estar físico, mental e social” não estando somente relacionada à ausência de doenças ou enfermidades, sendo assim, ao falarmos desse conteúdo devemos levar em consideração todos os aspectos na vida dos sujeitos. Identificamos essas construções de sentidos nas falas a seguir: “[...] cuidar da minha saúde é bem importante, saber como funciona a parte motora do nosso corpo, me traz muitos benefícios e me ajuda a manter meu corpo em forma” (A8, fem.). “[...] melhora o desempenho, o meu físico, ajuda na saúde e pode ajudar a prevenir doenças” (A10, masc.). “[...] a aula prática você trabalha o corpo e também a mente” (A11, masc.). “[...] exercícios sempre faz bem para nossa saúde e que futuramente vai trazer benefícios para nossa vida” (A7, fem.). “[...] benefícios para saúde e saber que praticando meu corpo vai estar em forma” (A9, masc.).

As falas apontam as aulas práticas de Educação Física como um meio para se obter saúde, nelas percebemos o reconhecimento de alguns dos benefícios fisiológicos advindo das práticas, como a melhora da aptidão cardiovascular, o aprimoramento da coordenação motora, o aumento da circulação sanguínea e o aumento do gasto calórico. O reconhecimento desses benefícios é um fator que contribui para a participação contínua nas aulas, possibilitando a prevenção de doenças e a manutenção e promoção da saúde.

Miranda (2006) aponta a escola como espaço ideal para que se direcione a educação para saúde, sendo a educação física o fio condutor desse processo pedagógico; com isso, podemos considerar as aulas de Educação Física como uma forma adequada para conscientizar os jovens à prática de atividade física para ter uma vida saudável e com qualidade.

Espaço Físico

As falas também apresentam a relação existente entre o espaço físico e a adesão às aulas práticas de Educação Física; quanto ao espaço, o tratamento dado ao conhecimento nessa área, articulado inteiramente à organização do tempo, exige que na escola se construam espaços diferenciados das outras disciplinas; as aulas de educação física são ministradas principalmente em espaços livres: quadras, campo, terrenos, e, na ausência destes, em praças e clubes situados nas imediações das escolas (SOARES et al., 1992).

A referente relação se mostra evidente nos seguintes recortes: “[...] não gosto por causa do sol, é muito quente, gosto mais da aula teórica que é na sala” (A3, masc.). “[...] A quadra não é apropriada, eu acho que deveria ser em um lugar fechado e que tenha sombra, é muito quente, os alunos se arriscam a se machucar e ter uma insolação” (A4, fem.). “[...] inapropriada a estrutura, precária, muito quente e pode ocasionar quedas” (A7, fem.). “[...] é fechada e a bola não bate nas pessoas e por ter muita segurança” (A9, masc.). “[...] local muito apropriado, é uma quadra muito boa e tem uma estrutura segura” (A12, masc.). “[...] a quadra é coberta, ventilada e tem arquibancada para sentar” (A13, fem.).

Percebermos algumas divergências nas falas, isso ocorre pelo fato de os sujeitos pertencerem a escolas com espaços diferentes; para os alunos da escola 1 era muito difícil participar das aulas práticas por não terem um espaço adequado e com segurança (quadra descoberta e com buracos, permitindo o incômodo do sol no horário da aula e possíveis acidentes); já na escola 2 é o oposto, os alunos tem uma quadra coberta, arejada e segura, com vestiários e arquibancadas.

Com tudo que foi falado podemos considerar que a infraestrutura é fator importante para a participação dos alunos nas aulas práticas. Marri e Racchumi (2012) apontam uma associação positiva entre infraestrutura escolar e desempenho dos alunos, alegando que este pode ser um fator relevante em países como o Brasil; considerando os espaços para a prática das aulas de Educação Física como parte do ambiente escolar, se faz necessário espaços e instalações adequados que contribuam para a uma maior participação dos alunos, possibilitando um desenvolvimento positivo.

Sociabilidade

As construções de sentidos das aulas práticas de Educação Física apresentadas pelos participantes, também estiveram voltados para a sociabilidade, fator relevante para a formação do cidadão. Isso é notório nas falas: “Gosto de ficar conversando com minhas colegas” (A2, fem.). “[...] jogar bola com meus amigos, futebol e queimado” (A9, masc.). “Gosto de participar, estar com meus amigos praticando e se divertindo jogando bola” (A10, masc.). As falas apresentam que ao participar das aulas práticas os alunos gostam de jogar com os amigos e conversar, e assim desenvolvem a sociabilidade e demonstram um compromisso de relação

amigável um com o outro, realizando as atividades e buscando atingir as metas em comum.

Para Oliveira (2015, p.7) “A escola é o local onde geralmente reflete o comportamento atitudinal e emocional dos alunos, conseqüentemente esse comportamento será reproduzido fora da escola, na vida social de cada aluno”. Portanto, a escola auxilia para o desenvolvimento dos sujeitos na sociedade. Segundo Bueno (2001, p.5) “[...] à escola foi delegada a função de formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social”. Concordando com o autor, podemos considerar as aulas práticas de Educação Física como potencializadoras da socialização, pois promove a interação, a participação e o pertencimento social dos alunos. Garritano (2008, p.165) aponta este período da vida como:

“[...] um momento de consolidação de sentimentos de respeito, fidelidade e valores éticos. É neste período que se edificam as aspirações pessoais e sociais, através da busca de novos pares e construção de ideais, onde os laços sociais são estabelecidos pelo compartilhar com o grupo social de determinada cultura.”

Conforme a autora aponta, se faz necessário estimular a socialização no ensino médio; a prática de atividade física e esporte promovem momentos interativos e fazem com que os alunos se aproximem dos colegas pelos jogos e outras atividades ensinadas nas aulas.

Esporte

O esporte também se torna evidente nas respostas dos participantes, eles apontam as aulas de Educação Física como um momento para a prática de esporte: “[...] gosto de jogar bola, futebol e queimado” (A11, masc.). “[...] gosto de jogar futebol, vôlei e queimado” (A12, masc.). “[...] deveriam ser mais dinâmica tipo futsal entre as turmas” (A8, fem.).

Para Oliveira (2013) o esporte é um grande aliado no seu processo de ensino e aprendizagem, estimula o aluno a ter valores éticos e morais, como a socialização, respeito, disciplina, cooperação e tantos outros fundamentais para a formação integral, possibilitando o pertencimento à um grupo social.

O esporte escolar contribui com vários aspectos do desenvolvimento, inclusive

com a questão do trabalho em grupo, quando não há exclusão, podendo também trabalhar a cooperação e o companheirismo (PEREIRA, 2004). Com isso, os alunos aprendem a desempenhar de forma solidária as atividades tanto coletivas como individual através da parceria.

Os alunos falaram muito no futebol, mais caracterizado pela expressão “jogar bola”, era a atividade preferida nas aulas, por ser um dos esportes mais populares no mundo e cultural em nosso país. Este esporte desperta o interesse em função de sua disputa atraente, do modo simples de ser jogado e por grande parte dos alunos terem noção de como se joga. Outro tipo de modalidade muito falada por eles foi o queimado, que é um jogo muito praticado nas escolas por ser de fácil acesso e possuir regras e números de jogadores variáveis.

Por outro lado, foram identificadas também algumas falas de alunos que não aderiam às aulas práticas por se considerarem não habilidosos com os exercícios e principalmente com as modalidades de esportes que eram abordadas, a fala a seguir demonstra essa afirmação: “[...] não tenho prática em jogos”. (A7, fem.). “[...] prefiro jogar queimado que é uma brincadeira comum e fácil de jogar” (A6, fem.). Considerando as inúmeras propostas e possibilidades para serem trabalhadas nas aulas de Educação Física, tendo os PCN’s (BRASIL, 2000) como um grande norte, se faz necessário um planejamento de aulas construído de acordo com a realidade, com os interesses e as necessidades dos alunos, pois, possibilitando atividades em que eles se identifiquem, provavelmente haverá uma maior adesão.

De acordo com PCN’s (BRASIL, 2000, p.33) “[...] é possível constatar em algumas escolas um aprofundamento tático das modalidades, o que nos dá a impressão de que o sentido da Educação Física passa a ser o comportamento estratégico durante a prática desportiva”; Por esse motivo muitos dos alunos não participam das aulas de Educação Física, porque geralmente ela é voltada ao esporte como competição e como muitos deles consideram não ter habilidade nem prática das modalidades se sentem excluídos e acabam não participando das aulas. Nesse sentido, a disciplina precisa privilegiar o coletivo e a participação de todos, promovendo o esporte “da” escola (criado de acordo com a cultura dos participantes) e não o esporte “na” escola (com princípios de rendimento atlético e desportivo de instituições esportivas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As construções de sentidos encontradas foram voltados à melhoria da saúde (32%); sociabilidade (12%); prática de esportes (20%) e espaço físico (36%). Com relação à saúde foi identificado bastante interesse pela prática associada a melhoria do condicionamento físico e bem-estar, tanto a curto como a longo prazo. Constatou-se também que alguns alunos identificou a Educação Física como um momento de lazer e diversão que possibilitam interagir e sociabilizar durante as aulas, esse é um fator importante na formação de valores positivos para o cidadão.

Boa parte dos alunos mostrou interesse nas aulas práticas voltada ao esporte, a modalidade que a maioria mostrou gosto foi o futebol e o queimado, que são os jogos mais populares nas escolas e com regras mais fáceis de serem compreendidas, mas o grande descontentamento para uma das escolas participante da pesquisa era com relação ao espaço físico (a quadra onde era realizada as aulas) sua estrutura era inapropriada para tal prática, e esse pode ser considerado um dos sentidos que mais justifica a ausência da participação dos alunos, cabe salientar a necessidade da busca por um local apropriado e a possível intervenção de autoridades públicas na reforma ou construção de uma nova quadra. Na outra escola onde o espaço foi considerado adequado, foi identificado maior participação e satisfação nas aulas práticas.

Levando em consideração tudo que foi exposto, considera-se que o estudo atingiu seu objetivo, na medida em que permitiu a identificação e compreensão das construções de sentidos dos alunos em relação ao objeto em estudo, promovendo informações que contribuem para a atuação de futuros estagiários e professores de Educação Física.

REFERÊNCIAS

ARAGAKI, S. et al. Entrevistas: negociando sentidos e coproduzindo versões de realidade. In SPINK, M. et al. (Org.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. 1.ed. – Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014 (publicação virtual). Disponível em: file:///C:/Users/Maria/Downloads/SPINK_A_producao_de_informacao.pdf. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL, Congresso. Senado. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível

em:http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 20 fev. 2020.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física, 3o e 4o ciclos, v.7, Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRACHT, V. **A construção do campo acadêmico 'Educação Física' no período de 1960 até nossos dias: onde ficou a Educação Física?** Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física, 4., 1996, Belo Horizonte. Coletânea... Belo Horizonte, UFMG/EEFTO, 1996. p.140-148. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4044438.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

BUENO, J. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/silveira_bueno.pdf. Acesso em: 13 Ago. 2020.

FREITAG, R. Amostras sociolinguísticas: probabilísticas ou por conveniência?. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 26, n. 2, p. 667-686, 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/205452684.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

GARRITANO, E. **O adolescente e a cultura do corpo**. 2008. 165p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Veiga de Almeida, Mestrado Profissional em Psicanálise, Saúde e Sociedade, Prática Psicanalítica, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/533769/o-adolescente-e-a-cultura-do-corpo>. Acesso em: 25 ago. 2020.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. Disponível em: http://www.urca.br/itec/images/pdfs/modulo%20v%20%20como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 25 set. 2019.

KOGUT, C.; SILVA, E. O. Os saberes do professor de educação física. *In*: Congresso Nacional da Educação: III Encontro Sul brasileiro de Psicopedagogia. **Anais eletrônicos...** Paraná, 2009. v. 1, n. 1, p.5697-5711. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3001_1825.pdf. Acesso em: 22 set. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1994. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/sintese-do-livro-didatica-de-jose-carlos-libaneo/>. Acesso em 17 jun. 2020.

MARRI, I.; RACCHUMI, J. Infraestrutura escolar e desempenho educacional em Minas Gerais: possíveis associações. *In*: **ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS**

POPULACIONAIS. Anais... Águas de Lindoia, SP: Abep, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/54964746-Infraestrutura-escolar-e-desempenho-educacional-em-minas-gerais-possiveis-associaoes-1-izabel-marri-2.html>. Acesso em 17 jul. 2020.

MIRANDA, M. Educação física e saúde na escola. **Revista UCG**, Goiânia, v.33, n. 7/8, p. 643 – 653, jul./ago. 2006. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/view/143/109>. Acesso em: 17 jun.2020.

OLIVEIRA, D. **A socialização de alunos dos anos iniciais da escola padre Antônio Seppatravés de jogos de cooperação.** Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI, 2015. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/2908/vers%c3%a3o%20final%20TCC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 set. 2020.

OLIVEIRA, J. **Educação Física, Esporte e Sociedade.** São Paulo: Editora Biblioteca 24 horas. 2013. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd203/a-importancia-do-esporte-no-processo-educacional.htm>. Acesso em: 11 ago. 2020.


ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. 1948. Disponível em:

<https://www.who.int/about/who-we-are/frequently-asked-questions#:~:text=What%20is%20the%20WHO%20definition,absence%20of%20disease%20or%20infirmity.&tex>. Acesso em: 17 jul. 2020.

PEREIRA, J. **A formação do bacharel em educação física e esporte: em contexto, as disciplinas de voleibol.** Rio Claro: universidade estadual paulista, 2004. Disponível em: <http://www.eefe.ufscar.br/upload/2.pdf>. Acesso em: 16 de jul. 2020.

PIMENTA, S.; LIMA, M. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Suporte/Downloads/10542-Texto%20do%20artigo-40790-1-10-20100722.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

SOARES, C. et al. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/73/o/Texto_49_-_Coletivo_de_Autores_-_Metodologia_de_Ensino_da_Ed._Fsica.pdf. Acesso em 13 de jun.2020.



Capítulo 3
INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AVANÇOS E
DESAFIOS NA FORMAÇÃO E PRÁTICA
DOCENTE

Catiana Camila Clasen
Stela Maria Meneghel
Jairo José Tonet

INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AVANÇOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Catiana Camila Clasen

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Pedagoga pela Uniasselvi; Licenciada em Educação Especial pela FURB. E-mail: cclasen@furb.br

Stela Maria Meneghel

Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Pós-doutorado pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe - IESALC/UNESCO. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB. E-mail: smeneghel@furb.br

Jairo José Tonet

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Bacharel em Turismo pela FURB e Licenciado em Geografia pelo Centro Universitário Internacional Uninter. E-mail: jtonet@furb.br

RESUMO

Nas últimas três décadas, têm ocorrido progressos na inclusão de pessoas com deficiência (PcD) na Educação Superior (ES) brasileira. De acordo o Censo da Educação Superior (INEP, 2019), houve um aumento de 113% no número de estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação entre 2009 e 2018, embora as instituições de educação superior (IES) ainda não estejam totalmente preparadas para receber esse grupo social. Para atendê-los, são necessárias práticas inclusivas desenvolvidas por docentes, além do suporte das IES, buscando promover a equidade no acesso, permanência e êxito nos estudos (PAVÃO, 2015). Diversos autores destacam a importância do papel dos docentes na inclusão de PcD em todos os níveis educacionais; torna-se, portanto, de grande valia conhecer quais práticas docentes podem ser desenvolvidas para a inclusão de PcD na ES. Neste estudo de abordagem qualitativa, buscamos identificar como a produção bibliográfica tem abordado a

formação e as práticas docentes para inclusão de PcD na ES. Para tanto, pesquisamos no Portal de Periódicos da CAPES, em março de 2023, estudos no recorte temporal de 2019 a 2023, utilizando como descritores: formação continuada, educação superior e inclusão. Foram encontrados 74 artigos e, após uma série de leituras, selecionamos 27 para análise. Os resultados revelam que a formação docente possibilita novas visões e práticas de ensino-aprendizagem de PcD na ES. Enquanto a formação docente (inicial e continuada) possibilita a aproximação com estratégias e ações inclusivas, a prática docente atua diretamente nessa perspectiva, mostrando-se fundamental para a inclusão de PcD na ES. As IES brasileiras ainda não estão preparadas para a inclusão de PcD e, parte desse obstáculo tem relação com a formação profissional estritamente técnica de muitos docentes da ES, sem formação pedagógica adequada para trabalhar com as diferenças. Portanto, a importância da legislação, de políticas públicas e de uma formação docente de qualidade, voltada ao reconhecimento e valorização das diferenças, para uma efetiva inclusão de PcD na ES.

Palavras-chave: Inclusão. Pessoas com Deficiência. Educação Superior. Formação Inicial e Continuada. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

Over the last three decades, progress has been made in the inclusion of people with disabilities in Brazilian Higher Education. According to the Higher Education Census (INEP, 2019), there was a 113% increase in the number of students with disabilities enrolled in undergraduate courses between 2009 and 2018, although higher education institutions are not yet fully prepared to receive this group Social. To meet them, inclusive practices developed by teachers are necessary, in addition to support from teachers, seeking to promote equity in access, retention and success in studies (PAVÃO, 2015). Several authors highlight the importance of the role of teachers in the inclusion of at all educational levels; It is therefore of great value to know which teaching practices can be developed for the inclusion of PwD in higher education. In this qualitative study, we sought to identify how bibliographic production has approached teaching training and practices for inclusion. To this end, we searched the CAPES Journal Portal, in March 2023, for studies in the time frame from 2019 to 2023, using the following descriptors: continuing education, higher education and inclusion. 74 articles were found and, after a series of readings, we selected 27 for analysis. The results reveal that teacher training enables new views and teaching-learning practices for PwD in higher education. While teacher training (initial and continuing) enables an approach to inclusive strategies and actions, teaching practice acts directly in this perspective, proving to be fundamental for inclusion. Brazilian institutions are not yet prepared for inclusion, part of this obstacle is related to the strictly technical professional training of many teachers, without adequate pedagogical training to work with differences. Therefore, the importance of legislation, public policies

and quality teacher training, aimed at recognizing and valuing differences, for effective inclusion.

Keywords: Inclusion. Disabled people. College education. Initial and Continuing Training. Pedagogical Practice.

1 INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência (PcD) enfrentam, historicamente, diferentes obstáculos para a sua inserção nos diversos espaços sociais - socioculturais, políticos e econômicos, fazendo-se necessário, portanto, que a educação em todos os níveis crie políticas de acessibilidade e respeito às diversidades. Compreendemos por acessibilidade “as condições necessárias para o acesso” (PAVÃO, 2015, p.15), promovendo uma possibilidade de encontro com algo que antes era inacessível.

Apesar de conquistas muito recentes efetuadas nas últimas três décadas, resultado da luta de diferentes movimentos sociais e da pressão internacional pelo reconhecimento dos direitos de PcD, pela valorização e inclusão das diferenças e eliminação das desigualdades, o processo de inclusão desse grupo social ainda é permeado por barreiras diversas que limitam ou impedem a participação social desses sujeitos, assim como o exercício de direitos básicos como a educação (PAVÃO, 2015).

Na Educação Superior (ES), as barreiras para a inclusão de PcD vão além da acessibilidade envolvendo aspectos arquitetônicos, perpassando por práticas pedagógicas e estruturas curriculares homogêneas, além de barreiras atitudinais por parte das instituições de educação superior (IES). Existe, portanto, a necessidade de fazer com que as IES incorporem a inclusão das PcD como um tema atinente a este nível de formação. Não podemos ignorar o fato de que a ES foi, até recentemente, privilégio das elites, excluindo os sujeitos das diversidades considerados indesejáveis pela sociedade hegemônica, inclusive as PcD (FÁVERO, 2006).

Nesse contexto, essa pesquisa visa debater o papel da formação e prática docente na inclusão dos estudantes com deficiência na ES, apontando avanços e desafios nesse processo. Para tanto, recuperamos aspectos relacionados à legislação e políticas públicas brasileiras voltadas às PcD, analisando também como a formação docente, inicial e continuada, é essencial para que uma ES inclusiva, reconhecendo e valorizando a pluralidade de corpos e mentes, especialmente das PcD.

Esse estudo se justifica pela necessidade de avançar na compreensão de como a formação docente inicial e continuada promove e potencializa o processo de ensino-aprendizagem de PcD na ES, com destaque às práticas inclusivas.

O artigo está estruturado em três partes, para além desta introdução e das considerações finais. Iniciamos com breve descrição dos procedimentos metodológicos e, em seguida, recuperamos aspectos históricos e teóricos que interferiram para a inclusão de PcD na ES. Na sequência, analisamos a importância da formação docente, inicial e continuada, com especial atenção às práticas inclusivas, com vistas a uma trajetória estudantil de permanência e êxito na ES.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), à medida que tem por foco compreender o processo de inclusão de PcD na ES por meio da análise da formação e prática docente. Em outras palavras, reconhece que a inclusão, mais do que produto da aplicação de técnicas e estratégias didáticas inclusivas, é resultado de um conjunto de práticas socioculturais, realizadas em contextos determinados e por atores historicamente constituídos.

Para tanto, realizamos um estudo de revisão bibliográfica¹ que permite, segundo Vosgerau e Romanowski (2014, p. 169), “a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas”.

A revisão bibliográfica considerou, inicialmente, o levantamento da legislação existente e, na sequência, a produção bibliográfica de artigos sobre o tema no Portal de Periódicos da CAPES, com o recorte temporal de 2019 a 2023. Utilizamos como descritores: “formação continuada”, “educação superior” e “inclusão”. As análises aqui apresentadas decorrem da leitura de 27 estudos selecionados para análise.

3 A CHEGADA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), 8,4% da população brasileira acima de 2 anos (cerca de 17,3 milhões de pessoas) têm algum

¹ *Esse estudo é recorte de pesquisa, desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação da FURB, dedicada à análise da formação docente para a ES com foco nas PcD.*

tipo de deficiência; quase metade desta parcela (49,4%) é de idosos. Cerca de 68% das PcD (aproximadamente 12 milhões de pessoas) não têm instrução ou conta apenas com ensino fundamental incompleto, enquanto no restante da população este índice é 30,9%. Em 2019, 16,6% das PcD possuíam ensino médio completo (ou superior incompleto); entre sujeitos sem deficiência, esta taxa era 37,2%. Dentre a população de 18 anos ou mais com deficiência na ES, a porcentagem de PcD era de 5,0%; enquanto as pessoas sem deficiência, 17,0%.

O Censo da Educação Superior de 2019 (INEP, 2019) revela aumento de 113% no número de estudantes PcD matriculados em cursos de graduação entre 2009 e 2018. Apesar desse crescimento, o total de matrículas atingiu 50.683 estudantes, o que corresponde a 0,6% do total de que se declaram com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

O debate internacional sobre a inclusão de PcD na ES decorreu de diretrizes globais para a inclusão educacional, alavancada por eventos promovidos por organismos internacionais, tais como: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990); Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, em Salamanca (1994); e Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as PcD, na Guatemala (1999). Como país signatário e comprometido com a promoção da inclusão em todas essas declarações, o Brasil começou a apresentar avanços quanto à elaboração e implementação de políticas públicas e ações voltadas a esse grupo social (KÖRTEL; MENEGHEL, 2020).

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 3º, inciso IV, traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) também contribuiu para que as IES passassem a oferecer vagas e possibilidades para que a inclusão ocorresse na ES, além de ampliar os estudos sobre o assunto (VARGAS; REIS, 2020). Em 1996, o MEC emitiu o Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 8/5/1996, por meio do qual buscou orientar as IES quanto às estratégias e acessos de PcD na ES, destacando, inclusive, os termos “acesso” e “permanência”. Apesar de não ter força de lei, esse documento sugere que o tema da inclusão já estava sendo

debatido no âmbito do MEC e das IES brasileiras, orientando quanto à necessidade de desenvolvimento de ações possibilitando a flexibilização dos serviços educacionais e de infraestrutura, além da qualificação dos profissionais das IES para a inclusão.

Destacamos também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que, dentre as estratégias de apoio aos sistemas de ensino, enfatiza a formação continuada docente no atendimento educacional especializado (AEE). Na ES, a Educação Especial deve se efetivar por meio de ações que promovam acesso, permanência e participação dos estudantes.

Até recentemente, o debate sobre a inclusão de PcD estava praticamente restrito à Educação Básica. Contudo, a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), foi essencial para redefinir o conceito de deficiência, que deixou de ser considerada uma condição estática e biológica da pessoa, passando a ser tratada como o resultado da interação das barreiras impostas pela sociedade com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo. A LBI, desse modo, buscou assegurar a participação de PcD em igualdade de condições (equidade) em todos os contextos.

No contexto educacional, isso implica a inclusão de PcD em todos os níveis de ensino e aprendizagem ao longo de toda a vida, de modo a alcançar o máximo de desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015). Para atingir esse propósito, a LBI estabeleceu ainda a responsabilidade do Estado na oferta de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado (AEE), a formação e apoio de profissionais capacitados para o atendimento desses sujeitos, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis. Este foi um passo fundamental ao exercício do direito de inclusão pelas PcD, para assegurar a garantia e acesso à educação em condições de igualdade com as demais pessoas, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

No que refere à ES, enfatizamos a Lei nº 12.711/2012 - Lei de Cotas, que determinou a reserva de vagas para grupos sociais historicamente excluídos desse nível de formação: egressos de escola pública, de famílias baixa renda (até 1,5 salário-mínimo de renda mensal familiar por pessoa), pretos/pardos e indígenas. Em 2016, a Lei nº 13.409 – que alterou a Lei de Cotas - incluiu também as PcD. Tornou-se, deste modo, um marco importante para a inclusão deste grupo social na ES (BRASIL, 2016).

Todos estes dados fazem ver que a ES reflete a estrutura e o *modus operandi* da sociedade na qual está inserida; por isso, a efetiva inclusão de PcD na ES é um dos fatores que contribuem para a construção de uma sociedade inclusiva, sinalizando os avanços relacionados ao reconhecimento e valorização das diferenças e, ao mesmo tempo, possibilitando a mobilidade social desses sujeitos. No contexto latino-americano, para além do ensino e da pesquisa, a universidade também desempenha papel relevante quanto à sua responsabilidade social, ou seja, ela deve também buscar em suas políticas e ações a pertinência social.

4 PRÁTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A legislação apresentada mostra que o direito das PcD à ES avançou bastante no Brasil nas últimas três décadas, embora tais progressos ainda não tenham alcançado todas as IES, em especial, as privadas e com fins lucrativos. Enquanto as IES públicas, amparadas por políticas públicas, têm avançado na inclusão de diferentes grupos sociais com vulnerabilidades, nas IES privadas, onde se concentra uma grande parcela das matrículas totais da ES, as PcD são minoria: 0,35%, enquanto nas IES públicas esse percentual é de 0,73%. A evasão entre os estudantes com deficiência é de 27%, sendo maior nas IES privadas (VARGAS; REIS, 2020).

O desenvolvimento das potencialidades humanas se dá pela interação social, desconstruindo a ideia do fator biológico como limitante à inclusão das PcD, desde que lhes sejam ofertadas as condições/recursos para que se apropriem do patrimônio sociocultural, incluindo as oportunidades educacionais. Apesar das normativas e de políticas públicas inclusivas, que buscam definir e garantir os direitos reservados às PcD, esses sujeitos não estão livres de sofrerem o peso da discriminação no contexto social, econômico e, inclusive, nos espaços educacionais (PAVÃO, 2015).

O processo de inclusão de PcD na ES envolve todos os profissionais das IES, perpassando por equipes de apoio pedagógico e socioemocional, pelo corpo docente e pela equipe de técnicos-administrativos. A garantia do direito à educação de qualidade perpassa políticas e práticas inclusivas em toda a trajetória estudantil: acesso, permanência e êxito. As políticas de inclusão constituem estratégias para favorecer o combate às práticas discriminatórias e reduzir as desigualdades:

(...) As políticas inclusivas podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade. Elas se voltam para indivíduo e para todos, sustentadas pelo Estado, pelo princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos ante a lei. [...] E elas têm como meta combater todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de oportunidades e de condições (CURY, 2005, p. 14).

As práticas pedagógicas inclusivas na ES têm a capacidade de reverter o histórico de exclusão de PcD nesse nível de formação. Segundo Pimenta (2012, p. 143), “para que a inclusão se efetive, os professores precisam investir nas potencialidades de aprendizagem de seus alunos, atendendo as suas necessidades e propondo atividades que favoreçam o seu desenvolvimento”, incluindo processos avaliativos que levem em conta as diferenças e desigualdades entre os estudantes”.

Além disso, é fundamental que todos os professores universitários conheçam os aspectos legais que permite o acesso do aluno com deficiência na Educação Superior para que o cenário de incertezas seja alterado. Assim, é preciso interseccionar pesquisa, estudo e conhecimento de práticas pedagógicas que corroborem para o desenvolvimento social e cognitivo desses alunos; e, isso só pode ser feito à medida que os professores se qualificarem, compreenderem e se comprometerem com o processo de inclusão como parte de seu trabalho docente e da função social que exercem (VARGAS; REIS, 2020, p. 245).

Nesse processo de construção de IES inclusivas, destacamos a importância da formação inicial e continuada de professores, a fim de que adquiram as habilidades necessárias para desenvolver práticas inclusivas, o que não significa que o docente não possa ter suporte de profissionais especializados no atendimento a determinadas necessidades educacionais específicas, a exemplo do profissional de AEE.

Segundo Garcia (1999), o processo de formação docente - inicial ou continuada, possibilita aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades e estratégias, com o objetivo de exercer a atividade docente e contribuir para a construção de uma educação de qualidade. Esses processos formativos ocorrem dentro e fora das salas das IES, na necessária interlocução entre teoria, prática e socialização dos professores. A formação docente para inclusão na ES deve reconhecer que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, são sujeitos de direitos, devendo, portanto, acessar as oportunidades educacionais de forma equitativa e que perpassa por toda a sua trajetória estudantil.

Pimenta (2000) defende a formação inicial e continuada por meio de um trabalho atrelado a temas que renovem os conhecimentos de cada docente. Embora os professores universitários possuam experiências significativas na área profissional de atuação, em muitos casos, revela-se o seu despreparo no processo de acolhimento e trabalho com PcD. Em determinadas situações, pode existir, inclusive, um desconhecimento científico do significado do processo de ensino e aprendizagem.

Soares e Cunha (2010) reforçam essa reflexão quando chamam a atenção para a ausência de exigência nas políticas públicas de uma formação ampliada para o docente da ES, que contemple os saberes específicos da prática docente. Franco (2012), por sua vez, enfatiza a importância que a prática pedagógica assume de forma intencional para atender as demandas educacionais inclusivas, formadas por vários fatores complexos que requerem adesão, negociação, decisão e estratégias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo debater o papel da formação e prática docente para a inclusão de estudantes com deficiência na ES, apontando avanços e desafios presentes nesses processos. A leitura dos artigos demonstrou a predominância de responsabilidades sobre docentes com relação às práticas inclusivas na ES, embora não tenha sido excluída a participação de outros profissionais e setores das IES.

Como avanços para a inclusão de PcD na ES, os estudos trouxeram: a questão da acessibilidade e a remoção de barreiras; o uso de tecnologias assistivas; a criação de Núcleos de Inclusão em IES públicas (com o objetivo de promover e orientar práticas inclusivas, estabelecer normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário às PcD); além da discussão sobre a democratização da ES envolvendo condições de acesso e permanência de PcD na ES pública. Os avanços também são visíveis no uso de recursos didáticos diversificados; na flexibilização do tempo para realização das avaliações; a diversificação nos instrumentos e formas de aplicação de atividades avaliativas; além do acolhimento socioemocional de estudantes e docentes.

No que diz respeito aos achados dessa pesquisa, sublinhamos a presença da formação e prática docente em todos os estudos, indicando que práticas inclusivas vêm sendo desenvolvidas pelos docentes, ainda que muitos deles não tenham a formação pedagógica adequada para reconhecer e incluir estudantes com deficiência;

nesse caso, muitos acabam desenvolvendo por conta própria estratégias de reconhecimento, acolhimento e adaptações curriculares e dos processos avaliativos.

Os estudos também indicam que o acesso e a acessibilidade na ES por si só não garantem, efetivamente, a permanência de PcD nas IES. Muitos desses estudantes enfrentam barreiras diversas no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que não desenvolvam um sentimento de pertencimento ao ambiente acadêmico e, desse modo, contribuindo para as altas taxas de evasão nesse nível de formação, sobretudo, em IES privadas.

Identificamos também que a formação e prática docente afetam diretamente a forma como os estudantes com deficiência se sentem reconhecidos e acolhidos nas IES, principalmente quando não percebem estratégias e ações inclusivas. Os avanços com relação à inclusão de diferentes grupos sociais que constituem as diversidades são visíveis na legislação, nas políticas públicas, na mudança do perfil de estudantes da ES, refletida nos dados estatísticos oficiais. Entretanto, para além do acesso, as políticas públicas e institucionais devem se voltar também à permanência e qualidade de todo o processo formativo, o que implica no reconhecimento das especificidades de cada estudante, valorizando a diversidade de corpos e mentes que chegam à ES.

A garantia do direito à educação a todos representou um avanço essencial no processo de inclusão de grupos sociais historicamente excluídos das oportunidades educacionais, a exemplo das PcD. Contudo, trata-se de uma parte de um amplo e complexo processo de inclusão, visto que uma educação inclusiva deve possibilitar, de forma equitativa, o acesso, a permanência e a qualidade no processo formativo. A formação de muitos profissionais que exercem a carreira docente nas IES não abarca essa perspectiva pedagógica inclusiva, motivo pelo qual a ES brasileira ainda não se encontra efetivamente preparada para a inclusão de estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18ª ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Curricular n. 277/MEC/GM**, de 8 de maio de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva – PNEEPEI/MEC**. Brasília: 2008. Disponível em: de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11–32, jan. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100002>. Acesso em: 23 jun. 2023.
FÁVERO, M. de L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, v. 22, n. 28, p. p. 17-36, dez. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7609/5423>. Acesso em: 01 set. 2022.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional de saúde: 2019: ciclos de vida: Brasil / IBGE**, Coordenação de Trabalho e Rendimento, [Ministério da Saúde]. IBGE, Rio de Janeiro. 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=2101846&view=detalhes>. Acesso em: 14 jun. 2023.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 14 jun. 2023.

KÖRTEL, M. R. M. G.; MENEGHEL, S. M. Construção do Conceito de Barreiras para a Inclusão Educacional das Pessoas com Deficiência. *In*: MENEGUEL, S.M.; MARTINS, R.M. (Org.). **Relatos de Pesquisa em Educação**. 1ª ed. Edifurb: Blumenau, 2020, p. 361-376.

PAVÃO, S. M. de O. **Ações de atenção à aprendizagem no ensino superior**. Santa Maria/RS: Experimental, 2015.

PIMENTA, S. G.. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, S.R., CUNHA, M.I. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523206772.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

VARGAS, N. M. P.; REIS, M. B. de F. Inclusão na Educação Superior: uma reflexão sobre as diretrizes curriculares nacionais vigentes. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 6, n. 3, p. 233–257, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/38393>.

VOSGERAU, D.S.R.; ROMANOWSKI, J.P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-190, abr. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2014000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 mai. 2023.



Capítulo 4
DESAFIOS E IMPACTOS NO TRABALHO DE
COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE EM
TEMPOS PANDÊMICOS
Ellen Kauane Rutes

DESAFIOS E IMPACTOS NO TRABALHO DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE EM TEMPOS PANDÊMICOS

Ellen Kauane Rutes

Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Bolsista da Fundação Araucária (FA), e-mail: ellenkrutes@gmail.com.

RESUMO

O presente trabalho é fruto da pesquisa não publicada, desenvolvida para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia. Desse modo, ele foi composto para aprofundar a compreensão sobre os desafios e os impactos de coordenadoras pedagógicas atuantes na Educação Infantil em tempos pandêmicos. Destaca-se, portanto, o contexto da pandemia ocasionada pelo coronavírus (COVID-19), bem como o retorno via ensino híbrido, momento pelo qual impactou diretamente a educação e principalmente às condições de trabalho, resultando em novos desafios e demandas. Nesse sentido, o problema de pesquisa refere-se a analisar quais foram os desafios e os impactos no trabalho de coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil durante o período pandêmico? Diante disso, a pesquisa tem por objetivo analisar o papel das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil e compreender os impactos da pandemia no trabalho desenvolvido nessa etapa da educação. Como metodologia utilizou-se da pesquisa bibliográfica de cunho exploratório, como instrumento empregou-se da aplicação de questionários em duas escolas particulares do município de Ponta Grossa no estado do Paraná, para também duas coordenadoras pedagógicas. Para o aporte teórico destacam-se, Franco (2008, 2016), Abramowicz (2009), Friedmann (2020), Oliveira (2002) e Vasconcellos (2021). Os resultados demonstraram que houveram desafios e impactos no trabalho das coordenadoras pedagógicas, bem como no trabalho de professores e no desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, houve um aumento na jornada de trabalho, em ambas as respostas aparecem relações com acompanhamento e produções de materiais digitais, bem como de formação contínua individual, para as crianças houve atraso na fala, medo de contato físico e pouca interação no retorno híbrido.

Palavras-chave: Pandemia. Coordenadoras pedagógicas. Educação Infantil. Formação continuada. Gestão escolar.

ABSTRACT

The present work is the result of unpublished research developed for the completion of the Pedagogy degree. It was composed to deepen the understanding of the challenges and impacts faced by pedagogical coordinators working in Early Childhood Education during pandemic times. It highlights the context of the COVID-19 pandemic and the return to hybrid teaching, which directly affected education, particularly working conditions, resulting in new challenges and demands. The research problem aims to analyze the challenges and impacts on the work of pedagogical coordinators in Early Childhood Education during the pandemic. The objective is to examine the role of pedagogical coordinators in Early Childhood Education and understand the pandemic's impacts on their work. The methodology included exploratory bibliographic research and questionnaire application in two private schools in Ponta Grossa, Paraná, involving two pedagogical coordinators. The theoretical framework includes Franco (2008, 2016), Abramowicz (2009), Friedmann (2020), Oliveira (2002), and Vasconcellos (2021). Results showed challenges and impacts on the work of pedagogical coordinators, teachers, and the development of children in Early Childhood Education. There was an increased workload, with issues related to digital materials creation and individual continuous training. Children experienced delayed speech, fear of physical contact, and limited interaction during the hybrid return.

Keywords: Pandemic. Pedagogical coordinators. Early Childhood Education. Continuous education. School management.

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho é um recorte da pesquisa não publicada, desenvolvida para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia. Portanto, ele foi composto para aprofundar a compreensão sobre os desafios e os impactos de coordenadoras pedagógicas atuantes na Educação Infantil em tempos pandêmicos. Destaca-se, desse modo, o contexto da pandemia ocasionada pelo coronavírus (COVID-19), bem como o retorno via ensino híbrido, momento pelo qual impactou diretamente a educação escolar e principalmente às condições de trabalho, resultando em novos desafios e demandas.

Nesse sentido, o problema de pesquisa refere-se a analisar “quais foram os desafios e os impactos no trabalho de coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil durante o período pandêmico?”. Diante disso, a pesquisa tem por objetivo analisar o papel das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil e compreender

os impactos da pandemia no trabalho desenvolvido nessa etapa da educação. Para o aporte teórico destacam-se Franco (2008, 2016), Abramowicz (2009), Friedmann (2020), Oliveira (2002) e Vasconcellos (2021).

Justifica-se a relevância da produção desse trabalho para contribuir na divulgação dos dados obtidos pela pesquisa, além de elucidar lacunas decorridas da pandemia. Nesse sentido, essa pesquisa foi desenvolvida por meio da abordagem qualitativa e de cunho exploratório, contou também com a aplicação de questionários abertos para os sujeitos envolvidos, em duas escolas particulares do município de Ponta Grossa no estado do Paraná.

2. OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

As coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil (EI), apresentam singularidades em seu trabalho nessa primeira etapa de formação humana. Nesse sentido, a falta de identidade quanto às suas atribuições elementares, têm como consequência a tomada de decisões partindo do imediatismo emergencial, impactando no desenvolvimento das formações continuadas para os professores e professoras na infância. Diante disso, Franco (2008) sinaliza que o coordenador pedagógico, ao exercer suas atribuições precisa inserir a articulação crítica em lócus com os professores e ainda se inserir “[...] entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador; crítico e compromissado”. (FRANCO, 2008, p. 120).

Outro elemento de destaque refere-se ao tempo escolar, visto que, a demanda burocrática, perpassa as condições de trabalhos dos coordenadores pedagógicos, nesse sentido, implica na condução de suas tarefas para Franco (2016) “[...] as escolas são percebidas pelos coordenadores como espaços de pouco planejamento e de muita improvisação, nos quais as atividades cotidianas são conduzidas por ações espontaneístas, emergenciais, superficiais, baseadas no bom senso”. (FRANCO, 2016, p. 21). Essa lógica, acaba contribuindo para a limitação do tempo de preparo, de reflexão e condução da formação continuada, essencial para o desenvolvimento de profissionais preparados para o atendimento às crianças e aos bebês na Educação Infantil.

De acordo com Vasconcellos (2021) os coordenadores pedagógicos

perpassam por duas concepções de trabalho, as negativas e as positivas, a primeira remete-se ao atribuir funções desarticuladas da própria formação docente desse profissional, diante disso, implica em:

[...] a supervisão/coordenação pedagógica não é (ou não deveria ser): não é fiscal de professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo-correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra-galho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social), não é tapa-buraco (que fica 'toureando' os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem — escola de 'papel'), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo). (VASCONCELLOS, 2021, p. 128, grifos do autor).

Nesse segmento, ao coordenar o pedagógico na EI, deve-se considerar as relações que ocorrem dentro e fora da sala de aula, dos espaços e tempos, é considerar a totalidade da ação pedagógica. Nesse viés, o projeto político pedagógico, precisa ser levado para discussão e formulação por todos os agentes que compõem a comunidade escolar, nesse sentido, a atividade de coordenadoras pedagógicas deve “ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser também a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios.” (FRANCO, 2016, p. 25). De acordo com com Macedo (2016, p.35) ao retratar o coordenador pedagógico destaque que:

Por trazer no seu histórico características da atuação supervisora – fiscalização e controle – e, ainda por ser, em alguns momentos, tratada como sinônimo da supervisão, a coordenação atualmente se depara, também, com o desafio de se firmar com uma nova roupagem, não mais impregnada com a característica inspetora. Isso lhe traz também a necessidade de questionamento sobre o seu papel, a sua característica e o perfil do profissional para exercê-la, ou seja, busca um questionamento capaz de refletir a sua busca e a afirmação de uma identidade própria. (MACEDO, 2016, p. 35).

Portanto, é imperativo pensar quem é o centro do processo educativo na EI, as crianças, bem como articular o projeto político pedagógico em conjunto com os professores, faz-se essencial para desenvolver formações construtivas ao desenvolvimento das crianças e bebês considerando que as que expressões das crianças perpassam o trabalho pedagógico, destacando-se que elas “tornam

protagonistas quando se manifestam por meio das mais diversas formas de expressões: da palavra, da brincadeira, das artes, da música, da dança, do esporte, do movimento e de tantos outros tipos de narrativas”. (FRIEDMANN, 2020, p.39). Ainda de acordo com a autora, é na infância o período onde ocorrem mudanças essenciais ao desenvolvimento, desse modo pontua que:

É nessa fase do ser humano que tudo começa, tanto o que é da natureza genética quanto o que decorre das relações e dos vínculos que cada 15 pessoa estabelece com seu entorno: os espaços de convivência, os atores com que cada um interage; cada olhar; cada gesto; cada atitude de empatia, antipatia ou indiferença; cada estímulo; excessos ou faltas; aconchego; frieza; rejeição; afetos ou violências; objetos; mobiliários; climas; ritmos ou a falta deles; alimentação; cuidados com a higiene; culturas; músicas; costumes; vestimentas; rituais; brincadeiras; valores. (FRIEDMANN, 2020, p.31).

Nesse sentido, ao resgatar a história no âmbito mundial, a Educação Infantil, surge com uma nova concepção na Europa, com características advindas de uma mudança significativa relacionada a família patriarcal e nuclear da idade moderna, bem como a necessidade das mudanças dos saberes dos trabalhadores, exigindo deste modo, uma nova ideia de educação para as novas gerações, na qual a criança passa a ser o centro do interesse do mundo adulto, um sujeito que tem expectativas, objetivos, e necessita de cuidados para adentrar nesse mundo. Entretanto, a desigualdade estava nitidamente exposta, às crianças pobres não podiam frequentar escolas, pois a sociedade em sua grande maioria achavam um descaso contribuir com a educação de crianças menos favorecidas. (OLIVEIRA, 2002).

Partindo desse pressuposto, outro desafio está na superação da gestão autoritária e determinista. Esse modelo de trabalho administrativo gerencialista advém de acordo com as autoras Flôres e Tomazzetti (2012) das mudanças no mundo do trabalho, especificamente do modo de produção capitalista, que impactam diretamente na escola e em sua organização, tendo em vista que a escola acaba por refletir o que se passa fora dela. Portanto,

[...] o repensar sobre o processo educacional à luz das concepções de gestão democrática se faz necessário visando desenvolvimento profissional comprometido com a formação dos indivíduos para a vida e não para o mero acúmulo de informações e aptidões ditadas pelo mercado. (FLÔRES; TOMAZZETTI, 2012, p. 4).

Em decorrência desse desafio, as Secretarias de Educação, acabam incorporando modelos de administração nas determinações das atribuições do

trabalho dos coordenadores pedagógicos, dado seu contexto histórico e político. Diante disso, “é inconcebível que as instituições educacionais sejam ainda hoje orientadas através do enfoque da administração que considera os indivíduos como componentes de uma máquina manejada e controlada de fora para dentro de maneira vertical.” (FLÔRES; TOMAZZETTI, 2012, p. 5). Para desarticulação, desse modelo ultrapassado, a instituição de ensino precisa promover uma gestão democrática e crítica, esta que é compatível com a formação ativa.

Segundo Franco (2016), os coordenadores pedagógicos estão cada vez mais adoecidos por trabalharem incansavelmente e não perceberem mudanças significativas no interior de suas escolas, embora todas as funções que o coordenador pedagógico realiza são de grande relevância, a quantidade de tempo que ele necessita disponibilizar para o trabalho burocrático (preenchimento de planilhas, relatórios, levantamentos, respostas a instâncias maiores) e o atendimento emergencial (atendimento aos pais, indisciplina de alunos e falta de professores) acaba tomando o tempo para planejar e promover formações continuadas de acordo com a realidade da equipe docente. Ainda que, essas formações sejam muitas vezes elaboradas por instâncias maiores, a partir do olhar de gestores que não estão diariamente dentro das escolas, faz-se necessário a ressignificação da formação pelo coordenador pedagógico, que é o interlocutor desse processo, considerando os anseios de seu grupo docente, desenvolvendo formações que estejam em consonância com as problemáticas de sua realidade, a fim de possibilitar reflexões sobre a prática pedagógica. (FRANCO, 2016).

Ainda dentro desse contexto, a Educação Infantil “[...] tem como função prioritária promover as infâncias, já que nem todos as têm. Desse modo, há de se inventar estratégias educacionais promotoras de infâncias e de devir(es), modelos de diferenciação, para que todas possam diferir e experimentar.” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 195).

3. OS IMPACTOS NO TRABALHO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: O QUE RETRATAM OS QUESTIONÁRIOS?

Com o advento emergencial da pandemia, foi interposto em nível nacional sobre a substituição das aulas presenciais, pelas aulas em meio digital, além disso a medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, estabeleceu normas excepcionais

sobre o ano letivo da Educação Básica, para enfrentamento da emergência ocasionada pela pandemia do Coronavírus em 2019 (BRASIL, 2020). A situação emergencial impactou diretamente a Educação Infantil, visto que, a interação, o contato com as crianças é imprescindível ao desenvolvimento do trabalho dos professores e coordenadores pedagógicos.

Nesse sentido, no município de Ponta Grossa no estado do Paraná (PR), as aulas híbridas ocorreram após o decreto municipal nº 18.013 de 17 de novembro de 2020, o qual autorizou o retorno híbrido e gradual responsável das aulas presenciais da rede privada (PONTA GROSSA, 2020). Em decorrência disso, ocorreu a reorganização das atividades nos centros de Educação Infantil. Para contextualizar, a pesquisa foi realizada em duas escolas diferentes da rede privada, contando com a participação de duas coordenadoras pedagógicas com atuação longínqua nessa etapa de educação, conforme demonstrará o quadro 1 abaixo, intitulado sujeito da pesquisa.

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa

Sujeitos da pesquisa	Coordenadora pedagógica um (CP 1)	Coordenadora pedagógica um (CP 2)
Idade	32 anos	42 anos
Formação/ especialização	Licenciatura em Pedagogia / pós em Gestão Educacional	Licenciatura em Pedagogia / Mestre em Educação
Tempo de atuação como CP da Educação Infantil.	10 anos	7 anos

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pela autora (2022, p. 53).

Realizou-se a estrutura do questionário, por 3 categorias denominadas: E1- cunho introdutório aos desafios, E2- relações gestão, professores, crianças e família, e E3- formação continuada aos professores da Educação Infantil. Diante disso, os dados obtidos remetem-se aos seguintes aspectos:

Quadro 2 – dados das pesquisa realizada em 2022
(conclusão)

E1- cunho introdutório aos desafios	E2- relações gestão, professores, crianças e família,	E3- formação continuada aos professores da Educação Infantil
Falta de convívio com as crianças e o engessamento do trabalho; ter acesso aos pais e familiares para conscientização sobre as rotinas e as retiradas de materiais na escola; Falta de contato e observação diária das crianças; o principal desafio foi a avaliação	Professores e gestão: sobrecarga na quantidade de gravações de histórias; aprovação de materiais que iam aos pais, relações de brincadeiras e oficinas lúdicas, realizadas para os responsáveis conseguirem desenvolver em casa, nesse item relataram que o preparo das gravações dos professores, era maior que seu horário de trabalho, processo pelo qual causou exaustão tanto física quanto emocional;	Necessidade de aprendizagem e inclusão de recursos digitais; No retorno: crianças com dificuldades de relacionamento; atraso de fala; obesidade infantil; pouca interação, bem como medo de contato físico

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pela autora (2024).

Com base nessa síntese obtida pelos questionários, destaca-se que houveram impactos no trabalho das coordenadoras pedagógicas, bem como no trabalho de professores e no desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, houve um aumento na jornada de trabalho, em ambos as respostas aparecem relações com acompanhamento e produções de materiais digitais, bem como de formação contínua individual, este último ponto caracteriza-se na medida em que as coordenadoras pedagógicas precisaram aprender via materiais encontrados em meios eletrônicos como utilizar a tecnologia a serviço do ensino remoto. Outra questão que apareceu no questionário diz respeito ao preparo de materiais físicos a serem entregues para garantir atividades realizadas no lar das crianças.

Durante o momento de afastamento social, a família e a escola tiveram que manter um contato direto, visto que para dar continuidade no desenvolvimento da criança as duas esferas (escola e família) deveriam ser parceiras, o coordenador pedagógico que sempre necessitou buscar estratégias para manter as relações com as famílias, desenvolveu um desafio em dobro, ele precisava fazer isso pensando em como desenvolver esse elo de maneira remota, pensando na organização dessa família, e na centralidade da criança no processo. Abbud e Oliveira (2020) pontuam que o processo de aprendizagem da criança na Educação Infantil necessita ocorrer

de maneira compartilhada entre família e escola, principalmente nesse momento de atividades remotas, em que a família era sendo o elo entre o que a escola propõe e a realização das atividades.

Para as coordenadoras pedagógicas a demanda de trabalho aumentou em relação a ajudar os professores e acompanhá-los, por meio de diversas formações. Nesse sentido, compreendendo a efetividade da formação continuada, utilizando de amparo a ludicidade, as brincadeiras e o respeito, assim as coordenadoras pedagógicas ao terem clareza sobre especificidade da organização da Educação Infantil, puderam proporcionar transformações em seu lócus de trabalho.

Nos dados obtidos, ambos os questionários apresentam que o maior impacto foi em manter o vínculo com as crianças, além de assegurar os direitos previstos na BNCC (BRASIL, 2017) principalmente dos eixos estruturantes das interações e brincadeiras. Nesse contexto, “todo o esforço da mediação da coordenação pedagógica vai na perspectiva de ajudar o professor a construir um sentido para seu trabalho.” (VASCONCELLOS, 2021, p. 148) Ademais, para trabalhar com resultados e impactos no pós-pandemia faz-se necessário resgatar os princípios da práxis e torná-la elemento fundamental para superar os impactos ocorridos durante os tempos pandêmicos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou contribuir para as pesquisas científicas que se remetem ao papel do coordenador pedagógico, enquanto professor ocupando um cargo de gestão, atuante na Educação Infantil, com dados na conjuntura pandêmica que criou impactos ainda não superados na primeira etapa da Educação Básica. Considera-se ainda que muitas lacunas podem não ter sido respondidas com essa pesquisa em decorrência da pandemia, e considerando a Educação um campo de atividade social complexa, além disso até mesmo a própria delimitação da temática nos possibilita investigar questões específicas na análise de dados. Nesse sentido, esse tema não deve ser esgotado aqui, há muitas considerações sobre as atribuições do coordenador pedagógico da Educação Infantil e, ainda, os impactos ocorridos no período pandêmico, que podem ser aprofundadas partindo dos dados obtidos nessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABBUD, Ieda; OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org.). **Escola, famílias e crianças: continuidade e regularidade**. São Paulo: Biruta, 2020. 40 p. (Coleção A Educação Infantil e a Pandemia).

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, [S.L.], v. 20, n. 3, p. 179-197, dez. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73072009000300012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmmX6VCvsqsWHFGfJg/?lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, ed. 63-A 01, abr. 2020. Seção 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-25-0710591>. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. acesso em: 30 jun 2023.

FLÔRES, Vanessa Medianeira da Silva; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. A gestão na educação infantil: concepções e práticas. In: IX ANPED - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Proceedings** [...]. Santa Maria: [S.N.], 2012. p. 1-15.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca da sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 117-131, jan. 2008. Semestral.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro (org.). Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: FRANCO., Maria Amélia do Rosário Santoro; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Educação, 2020. 200 p.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação pedagógica: conceito e histórico. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. Cap. 2. p. 33-47.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Os primeiros passos na construção das idéias e práticas de educação infantil. In: OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil:**

fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 57-70.

PONTA GROSSA. Decreto nº 18013, de 17 de novembro de 2020. **Autoriza o retorno híbrido, gradual e responsável das aulas presenciais da rede privada de ensino no âmbito do Município de Ponta Grossa.** Ponta Grossa, PR, Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/ponta-grossa/decreto/2020/1802/18013/decreto-n-18013-2020-autoriza-o-retorno-hibrido-gradual-e-responsavel-das-aulas-presenciais-da-rede-privada-de-ensino-no-ambito-do-municipio-do-ponta-grossa-conforme-especifica>. Acesso em: 30 jun. 2023.

RUTES, Ellen Kauane; EURIDES, Luana Aparecida. **O papel do coordenador pedagógico da Educação Infantil:** desafios e possibilidades enfrentados na pandemia covid-19. 2022. 79 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021. 319 p.



Capítulo 5
ESPORTE E INCLUSÃO: RELATO DE
EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE
MACEIÓ-AL

Sirlayne de Oliveira Torres
Ricardo Alexandre Gomes dos Santos Júnior
Richard Marques dos Santos
Pabloh Vinicius Silva Verissimo
Maria Heloise Silva dos Santos
Maria Elizabete de Andrade Silva

ESPORTE E INCLUSÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MACEIÓ-AL

Sirlayne de Oliveira Torres

Graduanda de licenciatura em Educação física - UFAL e discente em formação do subprojeto PIBID Educação Física. sirlayne.torres@iefe.ufal.br

Ricardo Alexandre Gomes dos Santos Júnior

Graduando de licenciatura em Educação física - UFAL e discente em formação do subprojeto PIBID Educação Física. ricardo.junior@iefe.ufal.br

Richard Marques dos Santos

Graduando de licenciatura em Educação física - UFAL e discente em formação do subprojeto PIBID Educação Física. richard.santos@iefe.ufal.br

Pabloh Vinicius Silva Verissimo

Graduando de licenciatura em Educação física - UFAL e discente em formação do subprojeto PIBID Educação Física. pabloh.verissimo@iefe.ufal.br

Maria Heloise Silva dos Santos

Mestranda em Educação Física - PROEF- UFAL, professora supervisora do subprojeto PIBID Educação Física (UFAL). heloisesantos.20@gmail.com

Maria Elizabete de Andrade Silva

Doutora em Ciência do Desporto pela Universidade de Coimbra – Pt, Mestra em Educação – Cedu/Ufal, Licenciada em Educação Física – Ufal, professora Adjunta IV do Curso de Educação Física - Licenciatura, Campus A.C. Simões e Coordenadora de área-Pibid do Subprojeto de Educação Física. maria.andrade@iefe.ufal.br

RESUMO

O presente relato de experiência objetiva descrever as ações realizadas na unidade temática de esportes, junto com a

transversalidade de temas sociais como a inclusão de gênero, cor e raça dentro da sociedade por meio do esporte. Visando fomentar a criticidade dos alunos de uma escola da rede estadual do município de Maceió- AL, no qual o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto Educação Física da Universidade Federal de Alagoas está sendo desenvolvido. As ações contribuíram para o desenvolvimento motor, cognitivo e social, levantando reflexões e discussões dos alunos acerca da inclusão dentro do esporte.

Palavras-chaves: Inclusão. Esporte. PIBID.

ABSTRACT

This experience report aims to describe the actions carried out in the thematic unit of sports, along with the transversality of social themes such as the inclusion of gender, color and race within society through sport. Aiming to foster the criticality of students from a state school in the municipality of Maceió - AL, in which the Institutional Program of Scholarships for Initiation to Teaching (PIBID) subproject Physical Education of the Federal University of Alagoas is being developed. The actions contributed to motor, cognitive and social development, raising reflections and discussions of students about inclusion within the sport.

Keywords: Inclusion. Sport. PIBID.

INTRODUÇÃO

O esporte educacional desempenha um papel crucial no desenvolvimento físico e cognitivo de crianças e jovens, enquanto também contribui para a formação de habilidades sociais, como o trabalho em equipe, liderança e respeito. Além disso, ele pode fornecer aos jovens uma alternativa saudável para passar o tempo livre, reduzindo a exposição a comportamentos incorretos (COHEN; TAYLOR, 2017). O professor capacitado fornece um ambiente apropriado para a prática do esporte, criando oportunidades para ensinar lições valiosas e incentivar o crescimento pessoal dos alunos. Segundo Cohen e Taylor (2017), o esporte educacional é visto como um meio eficaz para apoiar o desenvolvimento de jovens saudáveis e resilientes, principalmente em contextos de pobreza e vulnerabilidade social. Por meio de práticas esportivas bem orientadas, os jovens podem aprender valores positivos, como o respeito ao próximo e a disciplina. Nesse sentido, o esporte educacional tem sido identificado como um importante recurso para aumentar as oportunidades de desenvolvimento positivo da juventude e, conseqüentemente, reduzindo a exposição à riscos e situações perigosas.

No âmbito escolar, os esportes de invasão, precisão, rede e combate por exemplo são os mais comuns de serem praticados, porém essa atração dos alunos acaba sendo desenvolvida através de uma ideia quase que enraizada de que são para desenvolver o alto rendimento, deixando de lado os ensinamentos didáticos e motivacionais que o esporte traz para a vida de cada um; sobre isso, Pimentel (2017) cita que a motivação no ambiente escolar é um importante fator que interessa aos professores no processo de ensino-aprendizagem, pois é através dela que há um melhor rendimento dos alunos na escola. Utilizando disso, podemos dizer que a questão do esporte rendimento visto e “vivenciado” dentro de casa através do televisor ou de outros veículos, ajuda na aproximação e curiosidade dos alunos para a prática na escola, pois a atenção deles para as atividades se torna fixa.

Dessa forma, o presente estudo busca relatar ações realizadas a partir das vivências proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), dentro do subprojeto de Educação Física, tendo como tema o esporte, também serão expostas as percepções dos pibidianos, que por meio de observações e intervenções puderam compreender os impasses que acarretam a exclusão dos alunos da aula de educação física e analisar como os padrões comportamentais dos alunos se relacionam com as questões do esporte e inclusão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O esporte, assim como a cultura, exerce um papel importante dentro da sociedade, de modo que, proporciona ao indivíduo uma exploração e transmissão de valores dentro de um grupo social. Para Almeida e Gutierrez (2009) o esporte está ligado diretamente a construção do homem e da vida em sociedade, onde a partir da socialização e criação de vínculos afetivos ambos contribuem para a construção de valores e promoção de saúde física e mental, proporcionando, uma melhor qualidade de vida dentro de uma comunidade. Entretanto, ao falarmos de esportes dentro da educação física escolar precisamos compreender que primordialmente sua utilização era tida como um meio para escolher os talentos e separá-los nas aulas, o esporte de alto rendimento era excludente e dava privilégios àqueles alunos mais habilidosos, priorizava o alto rendimento e a seleção de talentos. Desse modo, as crianças menos habilidosas, ou com algum tipo de restrição não se sentiam seguras para explorarem

seus corpos durante as práticas de esportes coletivos e acabavam sendo desestimuladas por não conseguirem obter o mesmo resultado dos mais habilidosos, sendo então segregados e constrangidos pelos colegas de turma (FREITAS; GUTTERRES; FONSECA, 2020).

Nesse meio tempo, o professor de Educação Física era visto como um professor-treinador, enquanto o aluno habilidoso era visto como aluno-atleta (DARIDO; MAITINO, 2008). Essas reflexões ainda se fazem presentes, mesmo que de forma menos acentuada, ainda podemos encontrá-las no dia a dia das instituições de ensino, onde a divisão dos alunos por fatores sociais como o preconceito, *bullying* e comportamentos competitivos se apresentam de forma assídua durante as aulas de educação física.

É necessário considerar que as crianças que sofrem com essa exclusão são afetadas diretamente em seu domínio motor, pois é durante a infância que são construídas e ampliadas as competências motoras fundamentais e que o desenvolvimento dessas competências depende de experiências e demandas/estímulos de performance de tarefas individuais (GALLAHUE, 2013). Assim como os jogos e brincadeiras, o esporte se apresenta como um importante instrumento para o desenvolvimento e aprendizagem individual de cada criança. A teoria Sócio-histórica de Lev Vygotsky entende que a aprendizagem não é apenas uma aquisição de informações, o ser humano não aprende apenas pela associação de ideias armazenadas na mente, mas em um processo interpessoal, ativo e interno (NEVES; DAMIANI, 2006).

Ao trazer o esporte na vida das crianças consegue-se atingir um potencial extremamente importante, pois quando se destaca a prática esportiva valorizamos a cultura social e a cultura do movimento, importante para o aprendizado dos estudantes. O conteúdo de esportes se faz presente no âmbito escolar por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento norteador para o currículo das escolas, nele o esporte é classificado por 7 categorias: invasão, campo e taco, parede, combate, marca, precisão e técnico-combinatório. Dentre essas categorias, para as turmas do 3º ao 5º ano a BNCC orienta que os professores de Educação Física devem trabalhar dentro das categorias de esportes de campo e taco, esportes rede e parede e esportes de invasão, possibilitando que os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo, taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e

criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo; e diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer) (BRASIL, 2017).

METODOLOGIA

O estudo é do tipo qualitativo descritivo onde o pesquisador mostra aos leitores, informações de quando, onde e como aconteceu a intervenção, visando uma descrição da população que entorna o estudo, como também a suas situações e fenômenos. A pesquisa qualitativa é o estudo das coisas em seu ambiente natural, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas atribuem a eles (PATTON, 2008). Dessa forma, este estudo classifica-se como relato de experiência, o qual tem por objetivo a produção de conhecimento através da descrição da intervenção de uma experiência acadêmica e/ou profissional dentro do contexto de ensino, pesquisa e extensão universitária (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021).

Durante a edição 2022-2024 do PIBID, uma das ações desenvolvidas ocorreu em uma escola da rede pública estadual de ensino localizada no bairro do Benedito Bentes, na parte alta da cidade de Maceió-AL, o bairro conta com uma população de 88.084 habitantes, classificada como baixa renda pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (ANJOS, 2011). As intervenções foram realizadas em três turmas de quinto ano e uma turma do quarto ano do ensino fundamental I, com um total de 105 alunos matriculados com idades entre 8 e 12 anos.

Para essa pesquisa qualitativa os dados foram obtidos por meio da observação do comportamento e entendimento dos alunos quanto à temática da inclusão, e também foi realizado um questionário de avaliação. Os dados foram registrados dentro de diários de campo, onde os autores puderam refletir e interpretar o fenômeno, fazendo uma avaliação de um panorama geral sobre o tema dentro da sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A unidade temática de esportes foi estruturada a partir de uma reunião de planejamento entre a professora supervisora e pibidianos, onde ficou acordado que

seria desenvolvida em sete semanas e subdividida em três eixos do esporte: (1) de invasão, (2) rede e parede e (3) de marca. As aulas foram organizadas seguindo uma padronização didática de três momentos, o conceitual (objetivando abordar a contextualização da temática), o procedimental (com a realização de atividades práticas vinculadas a temática) e o atitudinal (momento de reflexão crítica das ações que envolveram a aula).

Os esportes de invasão foram os primeiros do eixo a serem trabalhados, onde na primeira semana foi realizada uma avaliação diagnóstica com as turmas com o intuito de compreender o que os alunos entendiam sobre os esportes.

No início da unidade temática de esportes houve uma aula com tema: introdução aos esportes. Nesse dia foi realizado no primeiro momento, por meio de diálogos, um questionamento com os alunos a fim de saber sobre seus conhecimentos prévios sobre o tema, com perguntas como: qual esporte você conhece? qual esporte você pratica na escola? e qual esporte você pratica em casa com seus colegas? Logo após foi explicado pela professora qual a diferença entre esporte e jogo usando exemplos práticos do cotidiano dos estudantes. Em seguida foi passado um vídeo mostrando a história do esporte e quais os tipos de esportes que seriam estudados nesta unidade temática, como: basquete, futebol, vôlei, badminton, tênis de mesa e atletismo, sendo escolhidos com o intuito de fomentar as práticas esportivas no ambiente escolar, possibilitando o aprendizado a partir da imersão em outras culturas e ressignificando assim o esporte para esses indivíduos.

No segundo momento os pibidianos juntamente com a professora supervisora desceram ao pátio para realizar a parte prática da aula, com a atividade do “bobinho diferente”, onde os alunos foram organizados em um círculo e passavam a bola entre si, usando os pés ou as mãos, enquanto isso, um deles ficava no meio do círculo e quando conseguia interceptar a bola, quem arremessou ficava no seu lugar. No decorrer da atividade, os alunos experimentaram diferentes tipos de bolas com diferentes formas e pesos; ao final, todos voltaram à sala de aula para uma breve conversa com a professora e os pibidianos acerca da experiência da aula praticada. Nesta atividade foi percebida uma exclusão em relação a alguns alunos, que não tocavam na bola, ou participavam da atividade, quando foi percebida essa exclusão, o ponto para discussão começou a ser levantado na volta à sala de aula, e foi percebido que alguns alunos ficaram frustrados por não participar, isso despertou na professora supervisora e nos pibidianos um apreço para pensar em formas de superar

essa exclusão nas futuras aulas. Diante disso, na estruturação das aulas seguintes foram adotadas estratégias metodológicas para cada modalidade, visando não apenas a discussão e reflexão da inclusão como tema transversal, mas também uma prática inclusiva onde foram adotados elementos cooperativos dentro do esporte educacional, fugindo de uma visão que foca apenas na competição, e trazendo mais da prática cooperativa entre os alunos.

Na semana seguinte a aula teve continuidade com a temática dos esportes de invasão, no primeiro momento os alunos foram levados à sala de vídeo e lá ocorreu uma explicação do que são esportes de invasão e logo em seguida foi mostrado aos alunos o esporte basquete e algumas curiosidades sobre esse esporte e seus fundamentos básicos, ao término dessa explicação foi passado o filme *Space Jam*, onde foram mostrados alguns recortes do filme para as crianças identificarem os fundamentos abordados.

No segundo momento os pibidianos acompanhados pela professora supervisora levaram as crianças para o pátio para realizarem a parte prática desta aula, foi realizada uma atividade relacionada ao basquete, onde os alunos foram organizados em duas filas e o último aluno de cada uma das fileiras tinha que pegar a bola driblar os seus colegas da mesma fileira e arremessar a bola na cesta, a equipe que realizasse mais cestas sairia vencedora. Ao fim da aula foi realizada uma roda de conversa sobre pontos importantes vistos na aula e no filme, a fim de lembrar o que foi aprendido naquele dia, nesse momento os alunos foram questionados sobre os fundamentos vistos na aula e no filme, a maioria dos alunos disseram que não conheciam essa modalidade esportiva e seus fundamentos, deste modo, devido a familiarização enraizada com o futebol pela cultura brasileira e a falta de acesso da comunidade quanto à novas práticas esportivas, as crianças tendem a se espantar ao conhecer uma nova modalidade advinda de outra cultura, neste caso da cultura norte americana.

Na terceira semana o tema da aula lecionada foi esportes de invasão, em um primeiro momento foi abordado em sala de aula a modalidade futebol, sendo apresentada pelos pibidianos, por meio de um slide, a origem do futebol e seus principais fundamentos, também foi questionado aos alunos sobre as questões de gêneros no esporte, racismo, violência nos estádios de futebol e as consequências desses crimes, as crianças interagiram e se mostraram bem atentas a essas situações que chegam a acontecer no cotidiano de algumas.

No segundo momento os pibidianos com o apoio da professora supervisora levaram as crianças até o pátio para que fosse realizada a parte prática da aula, onde foram realizadas as atividades: duelo de “travinhas” e matemática do futebol. Os alunos foram divididos em dois grupos e cada aluno recebeu um número, ao comando dos professores ao chamar determinado número os alunos dos respectivos números se enfrentam em uma mini partida de “travinhas”; um ponto interessante a se destacar é que todas as crianças foram incluídas na atividade e não houve preconceito por parte de nenhum gênero, outro exemplo bastante positivo foi que em uma das turmas uma aluna com deficiência motora possuía certa dificuldade para realizar os movimentos do futebol, então seus colegas fizeram o jogo mais divertido ajudando e apoiando para que conseguisse concluir essa atividade, onde as crianças puderam ter uma percepção de empatia e inclusão. No terceiro momento todos foram reunidos em uma roda de conversa a fim de tratar os pontos positivos já citados que aconteceram na aula e relembrar os fundamentos e as questões de gênero e inclusão.

Dentro do eixo de esportes de rede e parede foram abordadas três aulas sendo a primeira de badminton, mas antes de abordar a temática os alunos foram questionados se gostavam de praticar esportes e um deles relatou que odiava, pois durante as práticas de futebol que aconteciam em seu bairro era constantemente insultado pelos outros jogadores por não apresentar a mesma desenvoltura na atividade, sendo escolhido sempre por último na brincadeira por ser nomeado pelos demais jogadores como “burro”. A partir desse relato a professora pontuou sobre a questão do *bullying* dentro das práticas infantis e ressaltou o quão prejudicial isso pode ser para o indivíduo que é alvo desse tipo de agressão, enfatizando assim a importância da empatia e respeito dentro e fora do esporte.

Dando sequência na parte introdutória, foi exposto aos alunos a história e os fundamentos do badminton, que pode ser jogado de maneira individual ou em dupla, sendo considerado de “elite” assim como todos os esportes de raquete, pois o material necessário para a prática tende a ter um custo mais elevado, desse modo, a população que dispõe de uma renda familiar mais baixa dificilmente consegue incluir-se dentro dessa prática esportiva. Visando possibilitar a inclusão dos alunos e uma experimentação prática de uma nova cultura corporal de movimento a professora supervisora solicitou aos alunos que trouxessem materiais recicláveis para a aula, onde com o auxílio desses materiais foi realizada pela turma uma confecção para o badminton; as petecas que tradicionalmente são de penas de ganso ou nylon foram

substituídas por bolinhas de papel enroladas com sacolas plásticas, já as raquetes oficiais que são de aço e fibra de carbono com cordas de nylon foram substituídas pelo jogo com as mãos mas que também podem ser adaptadas com cabides de plástico envoltos de meia calça transparente.

A segunda aula do eixo de esportes de rede e parede contemplou o voleibol, onde na parte introdutória foi exposto à turma o seu histórico e fundamentos, já no desenvolvimento da aula foi possibilitada uma experimentação dos fundamentos para que os alunos entendessem minimamente o movimento técnico do esporte e em contrapartida com o intuito de realizar uma aula inclusiva e cooperativa a professora realizou uma atividade lúdica batizada pelos pibidianos de “volençol” (a atividade consistia em dividir duas equipes, cada uma com a posse de um grande lençol/TNT teriam que arremessar uma bola de Pilates para o campo adversário apenas manuseando o grande tecido, foram realizadas variações de bolas a partir do desenvolvimento da brincadeira). A prática teve como objetivo fazer com que os alunos deixassem de lado o pensamento individualista que por vezes podemos identificar dentro do esporte e percebessem a importância da inclusão e do trabalho em equipe, de modo que, com uma boa comunicação, interação e um bom planejamento do grupo eles conseguiram cumprir a atividade com êxito.

Já na terceira atividade do eixo de esportes de rede e parede, foi abordado o tênis de mesa junto com seu histórico e fundamentos. Por também ser um dos esportes elitistas como o badminton, a escola não dispõe de recursos materiais para a prática, desse modo, foi realizada uma nova confecção de materiais para o exercício, com o auxílio de caixas de papelão foram produzidas as raquetes e para as bolas foram utilizadas bolinhas de desodorantes e para a substituição da mesa oficial foram utilizadas algumas mesas das carteiras escolares, mostrando assim que existem outras possibilidades esportivas além das mais disseminadas no “País do futebol”, onde as crianças podem ampliar seu repertório motor, fugir do sedentarismo que assombra as novas gerações devido a nova era tecnológica e também desenvolver suas habilidades sociais e afetivas que são trabalhadas constantemente por meio dos esportes.

Nos esportes de marca, nós trouxemos para os alunos o atletismo, já que houve casos de alunos se excluírem por achar que não se encaixam em determinado esporte e para que eles vissem que numa única modalidade, existem várias vertentes em que eles podem se encaixar de melhor forma. Iniciamos as aulas perguntando quem já

conhecia ou teve contato com essa modalidade, muitos não faziam ideia e os poucos que sabiam, só conheciam de fato a corrida, fizemos uma breve introdução sobre o atletismo e passamos um vídeo para que os alunos vissem a amplitude desse esporte, eles se surpreenderam e se entusiasmaram com o ele, posteriormente iniciamos algumas falas sobre as diferentes provas que existem e seus recordes alcançados, tanto na categoria masculina quanto na feminina. Em seguida, possibilitamos aos alunos uma breve vivência no atletismo com o revezamento, onde fizeram uma competição em duplas; o salto em distância, que consistiu em ser feito de dois em dois para gerar uma certa competitividade entre os alunos, que por sinal gostaram bastante; e o salto triplo que foi feito de um em um, onde os alunos foram se sentindo mais confortáveis e queriam colocar um recorde a cada salto.

Ao final da unidade temática de esportes, como procedimentos avaliativos utilizamos a plataforma do *kahoot* e uma prova escrita para avaliar o conhecimento das modalidades esportivas abordadas em sala de aula. No momento da avaliação com o *kahoot*, nós entregamos placas com as 4 cores que representam as respectivas respostas das perguntas que nós escolhemos para os grupos em sala e explicamos como seria feita a avaliação, após o entendimento iniciamos e o resultado refletiu em um maior engajamento dos alunos, visto que com a introdução das Técnicas de Informação e Comunicação- TIC's as aulas ficam mais interativas e saem da monotonia. Dentro da prova escrita os pibidianos em consonância com a professora supervisora elaboraram uma pergunta reflexiva com o intuito de entender a visão dos alunos sobre a inclusão depois das intervenções realizadas na unidade temática. Para a pergunta: Você acha que existe inclusão nas práticas esportivas? Selecionamos as respostas de dois estudantes para a reflexão, são elas: “Não, porque ainda tem muito preconceito com as meninas no esporte” (aluno 1, masculino, 11 anos); “Sim, porque o esporte foi feito para qualquer pessoa” (aluno 2, feminino, 10 anos).

As respostas dos estudantes refletem duas visões onde houve um pensamento entre o contexto real e o contexto ideal, primordialmente refletindo sobre a necessidade do respeito ao direito da presença feminina dentro das modalidades e em seguida afirmando que o esporte é para qualquer pessoa, independente de gênero, cor ou raça, essa expressão da cultura corporal de movimento não se limita a um grupo exclusivo, mas sim alcançando uma sociedade completa. Juntamente com esses procedimentos, também foi organizado um seminário pelos alunos onde cada grupo ficou responsável por apresentar um dos esportes abordados na unidade

temática, onde fizeram maquetes e desenhos para representar seus respectivos esportes e dentre eles houve a representação da inclusão que inicialmente não foi solicitada, mas que se tornou um produto reflexivo para toda a turma (FIGURA 1).

Figura 1 - Desenho de uma aluna do 4º ano sobre o seu esporte.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As intervenções realizadas dentro da unidade temática de esportes foram muito satisfatórias, pois através do esporte educacional os alunos puderam melhorar sua aptidão física, sua capacidade cognitiva, afetiva e social, visto que, foram estimulados a trabalhar o senso de coletividade, a comunicação junto com a inclusão daqueles alunos menos habilidosos durante todas as aulas e simultaneamente sensibilizados sobre a importância da inclusão não só das mulheres no meio esportivo, como também das pessoas com deficiência e os indivíduos marginalizados dentro da sociedade, quebrando os estereótipos e preconceitos que se fazem presentes em nossa sociedade e que podem ser refletidos nas crianças através da cultura em que a elas estão inseridas.

Para os pibidianos a experiência foi enriquecedora, pois, foi além dos elementos constitutivos do esporte, da sua história e de seus fundamentos, proporcionou momentos de reflexão e entendemos como vencer as dificuldades para uma Educação Física inclusiva. Por meio da realidade fomentamos a criticidade para as aulas, onde os alunos foram questionados sobre temas transversais como por exemplo o por que o futebol feminino não é patrocinado como o masculino? Por que a Marta recebe menos que o Neymar? Questões que proporcionaram debates entre

os alunos e pibidianos sobre as consequências da exclusão e desigualdade social e o que podemos fazer para contornar esses grandes impasses sociais, reforçando nos alunos um desenvolvimento para além das habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, estimulando um pensamento crítico, que será essencial para o desenvolvimento da autonomia destes indivíduos.

REFERÊNCIAS

ANJOS, J. **IBGE divulgou censo realizado e estratificado por bairro em Maceió**. Bairros de Maceió. Bairros de Maceió, 2011. Disponível em: <https://encurtador.com.br/kll78>. Acesso em: 20 de setembro de 2023.

ALMEIDA, M.; GUTIERREZ, G. Esporte e sociedade. **Educación Física y Deportes**, n. 133, 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd133/esporte-e-sociedade.htm>. Acesso em: 20 set. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 28 set. 2023.

COHEN, A.; TAYLOR, J. Positive Youth Development and Sporting Activities. **Pediatric Exercise Science**, v. 29, n. 3, p. 381 - 388, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/download/13574/10761/36075>. Acesso em: 27 out. 2023.

DARIDO, S.; MAITINO, E. (orgs). **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Educação Física**. São Paulo: UNESP/Pró-reitoria de Graduação, p.33- 42. 2008. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381290/1/caderno-formacao-pedagogia_16.pdf. Acesso em: 25 out. 2023.

FREITAS, F.; GUTTERRES, B.; FONSECA, D. Excluídos da educação física escolar: Quem e por que? Para pensar a aproximação das alteridades. **Revista Didática Sistêmica**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 36 – 44, 2020. DOI: 10.14295/rds.v21i2.9626. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/962> . Acesso em: 23 out. 2023.

GALLAHUE, D.; OZMUN, J.; GOODWAY, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor**. Amgh Editora, 7ª edição, 2013. Disponível em:

<https://encurtador.com.br/gjCIL>. Acesso em: 23 out. 2023.

MUSSI, R.; FLORES, F.; ALMEIDA, C. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxised.v17i48.9010.

Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 20 set. 2023.

NEVES, R.; DAMIANI, M. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Física – Bacharelado) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Curso de Educação Física, Pontífica Universidade Católica de Goiás 2006. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/686/1/Matheus%20Alves%20Documento%20Final.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024.

PATTON, M. **Métodos de Pesquisa Qualitativa**. 4th ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2015.

PIMENTEL, E. Os educandos da educação de jovens e adultos e as estratégias motivacionais utilizadas no processo ensino-aprendizagem. **Revista Latino Americana de Educação, Cultura e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 189-200, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/15700/12911> Acesso em: 13 fev. 2024.



Capítulo 6
MÍDIAS DIGITAIS E SUA IMPORTÂNCIA PARA O
ENSINO-APRENDIZAGEM

Raquel Glitz Kowalski

Sirley Terezinha Filipak

Razan Alfahel

Priscilla Garcia Zilio

MÍDIAS DIGITAIS E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO- APRENDIZAGEM

Raquel Glitz Kowalski

Professora Doutora - PUCPR- E-mail raquel.pasternak@pucpr.br

Sirley Terezinha Filipak

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade do Paraná (2011). Possui graduação em Pedagogia (1983) e Mestrado em Educação (1992) pela Universidade Federal do Paraná. Professora - adjunto III da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no Programa de Pós-Graduação em Educação e nos cursos de Licenciaturas.

Razan Alfahel

Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Licenciada em Física pela Universidade Federal do Paraná (2020). E - mail: razanghattas5@gmail.com

Priscilla Garcia Zilio

Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Santa Cruz (2020), Especialista em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2015). Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba. E-mail: priscillagzilio@gmail.com.

RESUMO

O trabalho aborda a importância da tecnologia na educação, destacando como ela tem influenciado positivamente o processo de aprendizagem. Esta pesquisa foi realizada com a metodologia qualitativa e instrumento de pesquisa o questionário estruturado, tem como objetivo geral: apresentar mais sobre o conceito de mídia digital e sua importância no processo de ensino-aprendizagem. E como problema de pesquisa a questão: Quais informações e noções básicas são essenciais sobre o uso de mídia digital na sala de aula?

Como fundamentação teórica utilizamos Palloff e Pratt (2004), Triviños (1987), Bogdan e Biklen (1994), Moran (2015), Manovich (2017), entre outros. A tecnologia na educação se tornou indispensável, permitindo a continuidade do ensino tanto no formato presencial quanto no online, a tecnologia não apenas complementou o ensino tradicional, mas também o transformou, proporcionando uma educação mais dinâmica, acessível e interativa. A pesquisa destaca a importância da formação digital do professor, pois ele desempenha um papel central na mediação do saber e na utilização eficaz das tecnologias como ferramentas pedagógicas. A parceria entre pesquisadores, educadores e profissionais da educação é fundamental para promover o uso responsável e eficiente da tecnologia no ambiente educacional. Além disso, o trabalho explora as diferentes linguagens das mídias digitais, como redes sociais, linguagem oral, linguagem escrita, linguagem visual e multimídia, enfatizando a diversidade de recursos disponíveis para tornar o ensino mais atrativo e significativo. O uso consciente e ético das ferramentas tecnológicas é enfatizado, para garantir a autenticidade e a qualidade dos conteúdos produzidos. Ao adotar uma abordagem consciente e estratégica para a tecnologia na educação, educadores e estudantes podem melhorar a experiência de aprendizagem e preparar-se para os desafios do futuro

Palavras-chave: Tecnologia na Educação; Aprendizagem Digital; Ferramentas Pedagógicas; Formação Digital de Professores; Mídias Digitais na Sala de Aula.

1 INTRODUÇÃO

A tecnologia exerce um impacto significativo na memória, pois permite que alguns recursos digitais contribuam para um aprendizado capaz de ajudar a abrir novos horizontes. Isso porque algumas práticas pedagógicas parecem ser bastante beneficiadas com o uso de tecnologias em sala de aula, e não necessariamente precisam ser de extrema complexidade, pois o mais importante é a forma com a qual será utilizada.

Serve como exemplo o uso de áudios, que podem ser trabalhados pelo professor com o uso de rádios e outros dispositivos de reprodução destas mídias, para contribuir com a percepção da voz e da pronúncia das palavras, narrativas de conteúdos e com isso, melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo do tempo, segundo (DIAS; PEDROSO; GUEBERT, 2020) a tecnologia passou a ser muito difundida, especialmente no processo educativo, seja presencial ou distante do ambiente da sala de aula, pois tem se tornado uma ferramenta

indispensável e poderosa aliada do ensino, mesmo em momentos de adversidades, como no caso da pandemia da COVID-19.

Com a tecnologia integrada ao ensino, a educação ganhou dinamismo, acessibilidade e interatividade. As ferramentas de mídia digital permitiram que as aulas se tornassem mais atrativas, inovadoras e cativantes aos estudantes.

O ensino que utiliza mídias digitais ainda é pouco explorado, quer seja pela dificuldade em ter, armazenar e disponibilizar ou mesmo por ter de lidar com o melhor uso das funções dos recursos digitais e programas adequados aos objetivos pensados e planejados em função da aquisição de conhecimento (KENSKI, 2008), por isso, é preciso definir a importância do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no processo de ensino-aprendizagem, para que seja possível identificar exemplos de ferramentas de mídia digital que auxiliem no desenvolvimento de habilidades individuais, como escrita, desenho e produção de vídeo, demonstrando como a tecnologia pode ser utilizada de forma mais profissional e eficaz na educação (MORAN, 2015).

Espera-se que a pesquisa ofereça um panorama abrangente sobre o potencial das mídias digitais no campo educacional, incentivando a sua adoção consciente e proveitosa para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, interativo e efetivo. Além disso, ao fornecer exemplos práticos e relevantes, espera-se que essa pesquisa seja uma ferramenta útil para educadores, gestores educacionais e demais interessados em utilizar a tecnologia de forma estratégica e eficiente no contexto educativo.

O problema surge a partir da necessidade de buscar uma resposta para quais informações e noções básicas tornam essenciais o uso de mídia digital na sala de aula. Ao responder a essa questão, a pesquisa busca uma base sólida de informações e noções básicas, permitindo que educadores e gestores tomem decisões embasadas sobre o uso de mídia digital na sala de aula, potencializando os benefícios dessa abordagem e mitigando possíveis desafios e riscos.

Diversos escritores, como Palloff e Pratt (2004), nos capítulos 6 e 11 do livro "O Aluno Virtual", destacam aspectos importantes relacionados à mediação pedagógica em ambientes virtuais. Eles chamam a atenção para a necessidade de que essa mediação ocorra como orientação, especialmente no que diz respeito ao conhecimento básico da internet e da informática. Os alunos devem enxergar o professor como um guia que cria a estrutura e o ambiente adequado, permitindo que os estudantes, de forma colaborativa, construam o conhecimento. É essencial

compreender que o professor auxilia os estudantes no início da jornada do descobrimento, mas a responsabilidade pela continuidade do processo de aprendizagem é dos próprios estudantes.

Portanto, a parceria entre pesquisadores, educadores e profissionais da educação é fundamental para promover o desenvolvimento contínuo do uso da tecnologia no ensino, garantindo que ela seja aplicada de maneira eficaz, relevante e responsável, e que os benefícios do uso da tecnologia sejam efetivamente aproveitados para o avanço da aprendizagem dos estudantes (Peixoto, 2016, p. 9).

Utilizou-se a metodologia qualitativa, que considera a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito. É descritiva e utiliza o método indutivo. O processo é foco principal. Triviños (1987, p. 128-30), quando trata desse tema, apresenta as contribuições de Bogdan e Biklen (1994) que indica características para a pesquisa qualitativa, as quais se complementam: (I) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. (II) A pesquisa qualitativa é descritiva. (III) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. (IV) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente. (V) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

2 TECNOLOGIAS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

Utilizar as tecnologias como ferramentas pedagógicas podem ajudar o aluno no processo de construção do conhecimento. Para a importância da formação digital do profissional da educação, porque o professor é a figura central da mediação do saber. Demo (2008, p.134) ressalta:

Temos que cuidar do professor, pois todas as mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor, ele é a figura fundamental. Não há como substituir o professor, Ele é a tecnologia das tecnologias, e deve se portar como tal.

Buscamos encontrar soluções para os obstáculos do processo educacional usando a mídia digital devido à sua importância para motivar os estudantes a aprender e interagir de forma eficaz Segundo Moran:

Com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagem significativas, presenciais

e digitais, que motivam os alunos a aprenderem ativamente, a pesquisar e tempo tudo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir. (2015, p, 31).

O uso das tecnologias como ferramentas pedagógicas pode ser extremamente benéfico para o processo de construção do conhecimento dos alunos. No entanto, para que isso aconteça de forma eficaz, é essencial que os professores possuam uma formação digital sólida (Peixoto, 2016, p. 4). Isso porque o professor desempenha um papel central na mediação do saber, atuando como guia, facilitador e mediador no processo de aprendizagem dos estudantes (Peixoto, 2016, p. 5).

2.1 Abordagens de ensino

Durante a história educacional, diversas abordagens pedagógicas surgiram com o objetivo de tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e eficiente. Cada abordagem passou por diversas influências teóricas, trazendo inúmeros posicionamentos didáticos que valem a pena ser comentados (Mizukami, 1986).

De início, Mizukami (1986) ainda menciona a abordagem tradicional que trata do ensino em todas as suas formas, centrada no professor. Esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno, o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores.

Na abordagem comportamentalista, objetiva-se que o professor possa aprender a analisar os elementos específicos de seu comportamento, seus padrões de interação, para dessa forma, ganhar controle sobre eles e modificá-los determinadas direções quando necessário, ou mesmo desenvolver outros padrões (Mizukami, 1986, p. 21), enquanto que na abordagem humanista, o conteúdo da educação deveria consistir em experiências que o aluno reconstrói, o professor não ensina, apenas cria condições para que os alunos aprendam (Mizukami, 1986, p. 38).

Já na abordagem cognitivista, Mizukami (1986, p. 59) aborda o estudo científico e a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente. Existe ênfase em processos cognitivos e na investigação científica separada dos problemas sociais contemporâneos. As emoções são consideradas em suas articulações com o conhecimento.

Na abordagem sociocultural, a educação assume caráter amplo e não se restringe às situações formais de ensino-aprendizagem (Mizukami, 1986, p. 102).

Por sua vez, na abordagem holística/ sistêmica/ complexa, os docentes precisam instigar seus alunos para a recuperação de valores perdidos na sociedade

moderna, buscando a justiça plena e ampla a todas as camadas sociais e provocando a formação de valores imprescindíveis como a paz, a harmonia, a solidariedade, a igualdade e, principalmente, a honestidade (Behrens, 2005, p. 41). Considerando as abordagens pedagógicas referidas como apoio interpretativo, existem ainda outras que não serão mencionadas, diante da necessidade e importância imediata de se falar a tecnologia e seu uso na educação e no processo de ensino-aprendizagem.

2.2 A tecnologia na educação: O que são mídias digitais

Mídia digital refere-se a qualquer conteúdo ou veículo de comunicação que utiliza a internet como meio de distribuição. Esse conceito existe há aproximadamente 30 a 40 anos e engloba diversas linguagens digitais, que são acessados por meio de diferentes dispositivos, como computadores, diferenciando-se dos canais tradicionais, como revistas e jornais impressos. (Santaella, 2003, p.27).

Por sua vez, a tecnologia digital segundo Ribeiro (2006)

Tecnologia digital é um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados, que podemos chamar, genericamente, de computadores” (RIBEIRO, 2008, s/p.).

De acordo com Manovich (2017) existem cinco princípios fundamentais que caracterizam as novas mídias. Um deles é a representação numérica, na qual os dados e informações são codificados em números binários, permitindo sua manipulação e processamento por meio de algoritmos, enquanto outro diz respeito à modularidade, onde as mídias digitais são compostas por unidades independentes ou módulos que podem ser reorganizados e combinados de diferentes formas para criar experiências de interação e apresentação. Já na automação, o processamento e o funcionamento das mídias digitais podem ser automatizados por meio de algoritmos e *scripts*, proporcionando respostas rápidas e interações dinâmicas, enquanto que na variabilidade, as mídias digitais são flexíveis e facilmente adaptáveis a diferentes contextos e formatos, permitindo a personalização e a criação de versões alternativas de um mesmo conteúdo e na transcodificação, as mídias digitais são compostas por

diversos tipos de dados (texto, imagem, som etc.), que podem ser convertidos e traduzidos entre si, possibilitando a convergência de diferentes linguagens em uma única plataforma.

Esses princípios fundamentais desempenham um papel crucial no funcionamento das mídias digitais, tornando-as poderosas ferramentas para a criação, distribuição e interação com conteúdo em um ambiente digital cada vez mais diversificado e inovador.

3 O QUE É MÍDIA NA EDUCAÇÃO?

A tecnologia na educação sempre esteve presente no processo ensino-aprendizagem, desde em aparelhos rudimentares como ábaco aos computadores pessoais. Esses recursos foram muito utilizados até o fim do século passado. Porém com popularização dos computadores a metodologia de ensino, principalmente nas escolas, teve uma mudança, pois eles auxiliam os professores a ministrarem suas matérias de forma mais dinâmica e divertida, e os estudantes passaram utilizar novos meios de interação com a matéria, por conta da necessidade atual de dominar essa tecnologia, o que levou muitas escolas a colocarem aulas de informática (Velloso, 2017, p.16). Como afirma Baltar (2012) sobre a tecnologia na escola,

Um dispositivo que permite inserir professores e estudantes e toda comunidade escolar num debate permanente sobre os textos e os discursos que circulam na Esfera da comunicação, espaço altamente prestigiado pela sociedade letrada contemporânea, o que pode ajudar a escola a cumprir o propósito de promover uma educação verdadeiramente emancipadora. (Baltar, 2012, p, 35)

Exemplo disso é o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Com o desenvolvimento da tecnologia e o aumento da necessidade de uso, novos formatos de comunicação, navegação e ambientação virtual surgiram. Segundo Moran:

As tecnologias digitais facilitam a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede. Temos as tecnologias mais organizadas como os ambientes virtuais de aprendizagem _ a exemplo do Moodle e semelhantes _, que permitem que tenhamos certo controle de quem acessa o ambiente e de que é preciso fazer em cada etapa de cada curso. (Moran, 2015, p, 31).

O aplicativo Zoom, usado na área da educação, vem sendo muito utilizado como meio de educação a distância, principalmente após a pandemia da COVID 19,

por sua facilidade de uso e exibição de conteúdo de forma simples, além das possibilidades de interação entre o professor e aluno como se fosse uma sala de aula.

4 AS LINGUAGENS DAS MÍDIAS E FERRAMENTAS

A linguagem é compreendida como um meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos por meio de signos convencionais, que podem ser sonoros, gráficos, gestuais. Cagliari (2010, p. 30) destaca que a linguagem existe porque une um pensamento a uma forma de expressão, associando um significado a um significante.

Em relação à sua importância, Moran (2015, p. 31) enfatiza a relevância das tecnologias 2.0, como *blogs*, *podcasts* e *wikis*, que são mais abertas, fáceis e gratuitas, permitindo que os alunos se tornem protagonistas em seus próprios processos de aprendizagem.

Existem diversos tipos de linguagem. Na linguagem oral se engloba todos os sons, incluindo a voz humana, música, sons da natureza e produzidos por máquinas e equipamentos e, no âmbito escolar, a exposição oral pode ser uma forma de fala formal para expor temas e exercitar a verve crítica dos estudantes, podendo se apresentar em formatos como podcasts e audiobooks. Já outra é a linguagem escrita que se estrutura a partir de símbolos e códigos, tendo a palavra como eixo fundamental e, na sala de aula, o professor pode desenvolver atividades que estimulem o prazer de escrever de forma pensada para ações do dia a dia, incluindo a utilização de livros em formato digital (ou *ebooks*), hipertextos, testes, jogos com perguntas e respostas (*quizzes*) e formulários. A linguagem visual envolve a identidade visual, incluindo logotipos, símbolos, cores, fontes, gráficos, infográficos, apresentações e a disposição dos elementos em uma página ou tela. Na linguagem multimídia se representa uma informação por meio de áudio, canais de vídeo (como o YouTube, por exemplo), sites educacionais interativos e animações em conjunto com texto, imagens e gráficos, unindo o tradicional e o digital.

A diversidade dessas linguagens oferece ricas oportunidades para o ensino e a aprendizagem e permite que os educadores utilizem diferentes recursos e abordagens para engajar os alunos, tornando o processo educacional mais dinâmico e significativo. O uso consciente e adequado das tecnologias somado à compreensão das diversas linguagens, contribui para enriquecer a experiência de aprendizagem e promover um ambiente educacional mais participativo e interativo (Peixoto, 2016, p.8).

Ao longo do tempo, várias ferramentas tecnológicas têm surgido para fornecer diversos serviços aos usuários, facilitando diferentes aspectos da vida moderna, inclusive na área educacional. Entre essas ferramentas, destacam-se aquelas que auxiliam na escrita, como o *Writesonic* e o *Talk To Book*, que utilizam inteligência artificial experimental para auxiliar os usuários na produção de textos e na navegação por trechos de livros a partir de consultas. Existem ainda ferramentas de desenho automático, como o *Auto Draw*, que possibilitam a criação de animação de ilustrações, e o *Podcastle*, que converte textos em áudio, permitindo que os conteúdos escritos sejam acessados também de forma sonora, o *Steve AI*, voltado para a criação de vídeos, bem como outras ferramentas que utilizam a tecnologia atual e seus avanços, como a inteligência artificial, para facilitar e agilizar a criação de conteúdos, trazendo mais acessibilidade e dinamismo aos usuários.

Com o contínuo desenvolvimento tecnológico, novas ferramentas e recursos são constantemente criados para atender às necessidades dos usuários, incluindo educadores e estudantes. A utilização dessas ferramentas pode proporcionar uma experiência de aprendizagem mais rica e interativa, ampliando as possibilidades de criação e inovação no ambiente educacional. No entanto, é importante destacar que, apesar dos benefícios oferecidos pelas ferramentas tecnológicas, é fundamental que os usuários estejam atentos ao seu uso de forma ética e responsável, garantindo a autenticidade e a qualidade dos conteúdos produzidos (Silva e Anecleto, 2019, p.114).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, exploramos o impacto da tecnologia na educação, destacando como ela tem proporcionado uma abertura para novos horizontes e transformado o processo de aprendizagem. Desde experiências como ouvir a pronúncia correta das palavras em uma aula de idiomas até o uso de ferramentas de mídias digitais no exercício docente se pode perceber a beleza e a importância da tecnologia para a educação.

Com o advento da pandemia do COVID-19, o uso da tecnologia na educação se tornou ainda mais essencial e necessário, tanto no ensino presencial quanto online. A tecnologia não apenas complementou o ensino tradicional, mas também o transformou, possibilitando uma educação mais abrangente e adaptável à realidade.

Além disso, destacamos a relevância da formação digital do profissional da

educação, pois o professor desempenha um papel central na mediação do saber e é fundamental para a efetiva utilização das tecnologias como ferramentas pedagógicas. A parceria entre pesquisadores, educadores e demais profissionais da educação é fundamental para promover o desenvolvimento contínuo do uso da tecnologia no ensino, garantindo que ela seja aplicada de maneira eficaz, relevante e responsável.

Portanto, ao fazer uso consciente das ferramentas tecnológicas disponíveis, educadores e estudantes podem enriquecer a experiência de aprendizagem e preparar-se para os desafios do futuro, garantindo que a tecnologia seja uma aliada poderosa no processo educacional.

6 REFERENCIAS

BALTAR, Marcos. **Rádio Escolar**: uma experiência de letramento midiático. 1.ed. São Paulo, Cortez Editora, 2012.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005 , 120p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CAGLIARI, LC **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 2010.
com estudantes on-line Porto Alegre: Artmed, 2004.

DEMO, P. **O que aprender afinal?** In: DEMO, P. Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

DIAS, Adelaide Alves; PEDROSO, Daniele Saheb; GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Dissonâncias da Educação Escolar no Período da Pandemia**. O Ser Humanos em Tempos de Covid-19, Curitiba, PUCPRESS, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Comunicação**: Interconexões e convergências. Campinas, 2008.

MANOVICH, Lev. **Instagram and Contemporary Image**. 2017. Disponível em: <http://manovich.net/content/04-projects/150-instagram-and-contemporary-image/instagram_book_manovich.pdf> Acesso em: julho de 2023.

MIZUKAMI, Maria da graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. 119p.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**:

aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (Orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar. São Paulo, Cortez, 2012.

PINHEIRO, R. C. **A produção escrita na escola**: o computador como ferramenta pedagógica. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org.) Linguagem e educação: fios que se entrecruzam na escola. Belo Horizonte: Autêntica; 2007. p. 33-50.

RIBEIRO, Ana Elisa F.. **Navegar lendo, ler navegando**: Aspectos do Letramento Digital e da Leitura de Jornais. 2008. 243f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Belo Horizonte.

SANTAELLA, Lúcia. **Da cultura das mídias à cibercultura**: o advento do pós-humano, Revista FAMECOS, Porto Alegre, nº 22, dezembro 2003.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. ANECLETO, Úrsula Cunha. **Formação docente na cultura digital**: por uma prática pedagógica ética e humanista. Enseñar y educar en la civilización digital. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 2019. Disponível em: [http://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1471/Forma%
7%c3%a3o%20docente%20na%20cultura%20digital.pdf?sequence=4&isAllowed=y](http://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1471/Forma%c3%a7%c3%a3o%20docente%20na%20cultura%20digital.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

VELLOSO, Luciana. **Mediações tecno[i]ológicas, socialização e currículo**. Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/download/30009/21447>



Capítulo 7

***POLÍTICAS CURRICULARES E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
ENTRELAÇAMENTOS E RUPTURAS***

Daniela Neto Oliveira Peixer

Roseli Nazário

POLÍTICAS CURRICULARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRELAÇAMENTOS E RUPTURAS

Daniela Neto Oliveira Peixer

*Mestranda em Educação, Instituto Federal Catarinense (PPGE-IFC - Campus
Camboriú), E-mail: daniela.netopeixer@gmail.com*

Roseli Nazário

*Doutora em Educação, Instituto Federal Catarinense (PPGE-IFC - Campus
Camboriú), E-mail: roseli.nazario@ifc.edu.br*

RESUMO

Este artigo resulta de uma pesquisa em andamento e tem por objetivo traçar o percurso histórico das políticas curriculares que norteiam a formação continuada de professores que atuam na educação infantil. Metodologicamente o estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa de caráter documental e bibliográfica. Como aporte teórico amparou-se em autores que discutem a formação de professores, dentre eles: Demo (1990, 2002); Saviani (2008); Scheibe; Bazzo (2016, 2020) e Kramer(2002). São identificados aspectos contraditórios, rupturas e descontinuidades das políticas curriculares para a educação infantil que refletem diretamente na formação continuada de professores. Os resultados apontam para constantes contrarreformas nas políticas curriculares e seus desdobramentos, resultando na fragilidade da formação continuada de professores para atuação na educação infantil. Sugere-se, deste modo, estudos que reflitam sobre as concepções implícitas nas políticas curriculares e de formação de professores no intuito de provocar resistência à políticas contraditórias, na defesa por um sistema educacional verdadeiramente democrático que permita o acesso e permanência de todos, desde a educação infantil, ofertando uma educação de qualidade socialmente referenciada em prol da transformação social. **Palavras-chave:** Políticas Curriculares. Formação Continuada. Educação Infantil.

ABSTRACT

This article is the result of ongoing research and aims to trace the historical trajectory of curricular policies that guide the continued training of teachers who work in early childhood education. Methodologically, the study is characterized by a qualitative approach

of a documentary and bibliographic nature. As a theoretical contribution, it was supported by authors who discuss teacher training, among them: Demo (1990, 2002); Saviani (2008); Scheibe; Bazzo (2016, 2020) and Kramer (2002). Contradictory aspects, ruptures and discontinuities in curricular policies for early childhood education are identified, which directly reflect on the continued training of teachers. The results point to constant counter-reforms in curriculum policies and their consequences, resulting in the fragility of the continued training of teachers to work in early childhood education. It is therefore suggested that studies reflect on the concepts implicit in curricular and teacher training policies with the aim of provoking resistance to contradictory policies, in defense of a truly democratic educational system that allows access and permanence for all, from early childhood education, offering a socially referenced quality education in favor of social transformation.

Keywords: Curriculum Policies. Continuing Training. Early Childhood Education .

POSICIONANDO O DEBATE

Este estudo é resultante de uma pesquisa de mestrando em desenvolvimento junto a um programa público de pós-graduação em educação do sul do Brasil. Objetiva discutir sobre o processo histórico das políticas curriculares para a educação infantil e os desdobramentos na formação continuada de professores que atuam nessa etapa educativa.

Considerando que a prática pedagógica está alicerçada em uma concepção de criança e de educação infantil, faz-se necessário não somente a compreensão acerca da docência, mas também, conhecer o contexto em que são pensadas e elaboradas as políticas curriculares para a educação infantil. Assim, a tessitura deste estudo emerge de produções acadêmicas que versam sobre o processo histórico em que se constitui a educação infantil, resultando em rupturas, descontinuidades e desdobramentos na formação de professores que nela atuam.

Para alcançar o objetivo proposto, optamos por realizar uma análise documental, por considerar que esta contribui para o processo de investigação, sendo que cada pesquisa se configura em “totalidades concretas diferentes que temos que decifrar” (Gamboa, 1998, p.42). Quanto a pesquisa bibliográfica, resulta de estudos que discutem, tanto sobre as políticas para educação infantil quanto da formação de professores, ancorados em autores, como Demo (1990, 2002); Saviani (2008); Scheibe; Bazzo (2016, 2020); Kramer(2002); entre outros.

Evidentemente que a formação continuada de professores é um dos pressupostos para garantir a oferta de uma educação de qualidade. Porém, vivenciamos atualmente, um intenso processo de implementação de políticas de governo que se apresentam como desafios no que se refere ao processo de formação continuada de professores.

Por outro lado, a efetivação de mudanças curriculares implica em novas concepções, diretrizes e metodologias, o que se apresenta como um desafio complexo e multifacetado em relação à formação continuada de professores, por entender que esta requer tempo para que os professores possam se atualizar e se apropriar dessas mudanças.

Frente ao exposto, o estudo, além de abordar a trajetória da educação infantil, trata do contexto em que estas políticas foram se constituindo. Expõe, ainda, sobre o intenso movimento de rupturas e contradições das políticas curriculares que implicam diretamente sobre a formação docente (inicial e continuada) e, por conseguinte, no trabalho docente de professores que atuam nesta etapa educativa.

O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENTRE PROJETOS EDUCACIONAIS (E SOCIAIS) EM DISPUTA

A educação infantil enquanto direito social das crianças e das famílias se constituiu em um processo marcado por transformações sociais, políticas e econômicas. Historicamente muitas mudanças ocorridas na sociedade influenciaram na concepção de criança, resultando na elaboração de políticas para a infância nem sempre ligadas ao reconhecimento e a promoção dos direitos da criança.

Por muitos anos a influência dos movimentos higienistas e da puericultura, visando não somente os hábitos de higiene e combate à mortalidade infantil, mas igualmente a reprodução, conservação e controle racial sob os princípios da eugenia, resultaram em políticas de controle social, uma forma neutralizadora de exclusão e de superioridade de uma classe sobre a outra (Kuhlmann, 1998; Nunes, 2023).

No século XX, houve avanços significativos na compreensão dos direitos das crianças, com movimentos em direção à proteção infantil e à garantia de acesso a educação como direito, embora a passos lento, como posiciona Marcilio (1998). A Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959 e, conseqüentemente, a Convenção sobre os Direitos da Criança,

adotada em 1989 pela Assembleia Geral da ONU, as quais integram o “movimento de emancipação progressiva do homem e em seguida da mulher” (Marcilio, 1998, p. 47), foram marcos importante nesse processo. A partir de então, viu-se o reconhecimento e a importância da educação para a formação integral da criança, aspecto este destacado no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. 9394/1996 (Brasil, 1996).

Posicionadas entre os séculos XIX e XXI, as políticas para a educação infantil perpassaram por muitos contextos de influências e, nessa perspectiva, esta etapa educativa, quando vista como um projeto de sociedade capitalista, reflete na compreensão de que investir na primeira infância é crucial para o desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa, produtiva e desenvolvida.

Adicionalmente a esses fatores, medidas políticas influenciadas, cada vez mais, pelo setor privado têm levado a diminuição de investimento e da participação do Estado, resultando, conforme indicado por Demo (1990, p. 17), em “definirem mínimos que apenas servem para os pobres: uma oferta pobre, para o pobre”. Contudo, essas medidas políticas influenciaram e influenciam diretamente na elaboração das políticas curriculares em uma perspectiva de rupturas e contradições, um processo que vem sendo demarcado por interesses e ideologias político/partidárias.

Logo, um projeto de sociedade voltado para o capitalismo traz consigo uma série de considerações e implicações. Embora a preparação para o mundo de trabalho seja uma parte importante da educação, não se pode negar isso, é crucial garantir que essa perspectiva não negligencie outros aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil, como as dimensões emocionais/afetivas, sociais, éticas e também cognitivas.

Concomitantemente, o reconhecimento da criança como sujeito de direito, concebido a partir da Constituição Federal de 1988, assim como também, a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança, assumida pelo Brasil em 1990², resulta na necessidade de o país criar leis para instituir políticas de proteção à infância.

Ao mesmo tempo, destacam-se políticas públicas voltadas para atender e garantir os direitos das crianças, como a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), assim como, também, a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), reconhecendo a educação infantil como primeira etapa da educação básica, direito da criança e da família e dever do Estado.

² Decreto de ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm

Apesar da LDB 9394/96 ser um avanço em relação a educação infantil, teve seu projeto inicial discutido de forma coletiva, porém quando aprovada em sua versão final, teve suprimidos e acrescentados aspectos sem prévia discussão coletiva, não representando a “lei dos sonhos do educador brasileiro” (Demo, 2002, p. 10). Ainda segundo Demo (2002, p. 10), ao analisar a LDB 9394/96, afirma que esta “envolve muitos interesses orçamentários e interfere em instituições públicas e privadas de grande relevância nacional como escolas e universidades” e, nesse sentido, esta referida lei possibilita “avanços incontestáveis”, mas também preserva “ranços”.

Dentre esses ranços localizamos a questão da formação, visto que, embora a LDB 9394/96 tenha preconizado a formação de professores em grau de licenciatura, prevê como formação mínima para atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e no ensino médio – modalidade Magistério, “numa reafirmação inaceitável de que para ser professor das fases iniciais da educação basta uma formação de nível meramente técnico, conseguido em cursos de nível médio” (Scheibe; Bazzo, 2016, p. 246).

Há que destacar que anterior à promulgação da LDB 9394/96, foram elaborados documentos pelo Ministério de Educação (MEC), em conjunto com a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), em parceria com universidades, pesquisadores da área e os entes federados, resultando na publicação de uma série de documentos que foram conhecidas popularmente como “os livros das carinhas”.

Esse movimento reverberou na Política Nacional de Educação Infantil, rumo à construção de um currículo próprio para a Educação Infantil a partir das propostas pedagógicas de estados e municípios, isso é, uma produção teórica com ampla participação democrática, organizados por meio de diversas palestras e eventos (Carvalho, 2015).

De fato, esses documentos constituem-se um marco importante para a formulação de políticas para educação infantil, na efetivação de critérios de organização e funcionamento das creches e pré-escolas, além de garantir propostas curriculares específicas para o atendimento em instituições públicas e privadas, contribuindo para orientação de gestores, professores e demais profissionais da área, garantindo uma abordagem com melhores práticas pedagógicas.

Todavia, houve a influência da crise econômica vivenciada pelo país na década de 1990, associada ao processo de globalização, alterando a relação do Estado no que diz respeito ao financiamento da educação, culminando em medidas de abertura

econômica e ajuste fiscal que promoveram a pressão pelos organismos internacionais para implementação de políticas para a infância. Sob essa ótica, corroboramos com Mainardes; Ferreira; Tello (2011, p. 157) de que a formulação de políticas “envolve intenções e negociações dentro e fora do Estado”.

Durante o período político que decorreu entre 1990 a 2003, em meio ao primeiro processo de reeleição presidencial no Brasil, o governo adotou medidas para atender as demandas da globalização econômica, garantindo o financiamento do capital estrangeiro nas políticas públicas, em especial, na área da educação, aprovando em 1998, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Destacamos para o fato de que essa política foi implantada sem prévia discussão, sob o discurso de inovação, sendo distribuídas centenas de exemplares nas instituições de educação infantil de todo o Brasil.

Foram tecidas muitas críticas e pareceres desfavoráveis a respeito do RCNEI por movimentos sociais, entidades não governamentais, pesquisadores e professores, o que acabou por impedir que essa política fosse instituída em caráter de obrigatoriedade. No entanto, essa *obrigatoriedade* se deu por outra via: os municípios que aderissem a implantação do RCNEI nas suas Rede de Ensino estavam aptos a participar de programas e ações com incentivos financeiros.

Na contramão desse movimento, em 1999, foi promulgada a Resolução CNE/CEB nº 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com o objetivo de orientar, em caráter mandatório, a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Concordamos com Carvalho (2015), de que as diretrizes evidenciaram um avanço ao definir como eixo norteador do currículo as “interações e brincadeiras”, o respeito a diversidade, planejamento, avaliação e formação de professores na elaboração de propostas curriculares.

Destaca-se, aqui, que a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram elaboradas coletivamente, visando garantir uma abordagem pedagógica que reconhece e valoriza a singularidade da primeira infância, considerando as características e necessidades específicas das crianças nessa faixa etária. Ambos os documentos têm como objetivo assegurar qualidade, igualdade e respeito aos direitos da criança.

Essa Política, reafirmada pelas DCNEI, destaca a importância de práticas educativas que vão além do simples repasse de conteúdos, enfatizando o

desenvolvimento integral da criança, considerando aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos.

Esta breve explanação da trajetória da educação infantil evidenciou mudanças na concepção de criança e no papel social das instituições educativas voltadas às crianças pequenas, desde bebês, proporcionando, desse modo, um novo olhar sobre a prática docente, antes voltada apenas para os cuidados físicos e biológicos, e mais recentemente passam a ser pensadas a partir de uma concepção de currículo, entendido como um conjunto de práticas que relacionam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que compõem o patrimônio da humanidade, tal como expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009).

Isso implica em novas propostas para a formação continuada de professores para atender as especificidades e singularidades dessa etapa educativa. No entanto, corroboramos com Saviani (2008, p. 148) de que “sucessivas mudanças que não logram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer frente aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” fazem com que as políticas voltadas para atender os direitos da criança não se efetivem na sua integralidade e organicidade.

Kramer (2002, p. 74) também considera que os profissionais que atuam na educação infantil precisam ter acesso “ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensar sua prática, se reconstruir enquanto cidadãos e atuarem enquanto sujeitos da produção do conhecimento”. Inegavelmente que a identidade dos profissionais da educação infantil constitui-se em um contexto de rupturas e contradições e, por conseguinte, ainda segundo a autora, “tem dificuldades em compreender a função social da educação de crianças em suas múltiplas dimensões” (2002, p. 77).

Ainda no que diz respeito às políticas de formação de professores para a educação infantil, em geral “os currículos de formação de professores raramente abordam questões específicas do atendimento em creches, como o desenvolvimento infantil nessa faixa etária”, entre outras particularidades e singularidades que englobam o trabalho com crianças pequenas (Campos, 2008).

No que se refere à formação dos professores da educação básica, temos no início dos anos 2000, a Resolução CNE/CP 01/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em

nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Poucos anos mais tarde, em 2006, foi aprovada a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, esta considerada como um avanço na perspectiva da formação inicial de professores para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, no que concerne a concepção de docência “como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (Art. 2º § 1. Brasil, 2006).

Em 2015 presenciamos a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, a qual estabeleceu princípios norteadores idealizando uma educação “como processo emancipatório e permanente e o reconhecimento da especificidade do trabalho docente enquanto expressão da articulação entre teoria e prática (Scheibe; Bazzo, 2016, p. 253).

Essas diretrizes estabeleceram princípios e concepções que buscam superar abordagens tradicionais, idealizando a educação como um processo emancipatório, promovendo a formação de profissionais da educação comprometidos com uma prática pedagógica reflexiva, crítica e transformadora.

As DCN/2015 para formação inicial e continuada de professores propõe processos formativos a partir de uma base comum nacional, o que, conforme Dourado (2015, p. 51), “não se configurar como currículo mínimo, apresenta fundamentos essenciais à formação inicial e continuada”, prevê a inclusão da diversidade regional e local, bem como, a articulação das instituições de formação de professores com as instituições de educação básica.

De fato, base comum e currículo mínimo são conceitos distintos, embora estejam sendo equiparados em discursos de forma política e intencional. A base comum pode se referir a uma estrutura curricular fundamental e em comum que todos os alunos devem estudar, independentemente da escola ou região, já o currículo mínimo diz respeito conjunto mínimo de conteúdos e habilidades que uma instituição de ensino ou um sistema educacional determina como essenciais para uma determinada etapa ou nível de ensino.

A despeito disso, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) ressaltam que a base comum nacional poderá servir como

princípio orientador dos currículos dos cursos de formação de professores, posicionando-se contrária à ideia de currículo mínimo.

Em 2016, as mudanças governamentais no Brasil, decorrente do golpe jurídico, parlamentar e midiático, ocasionaram a ruptura e descontinuidade das DCN/2015, com a implementação da BNCC/2017 e sua articulação entre o currículo e a formação de professores, resultando no seu desdobramento por meio da imposição de uma Base Nacional Comum para formação inicial (resolução CNE/CP 2/2019), como também, continuada de professores para a educação básica (resolução CNE/CP 1/2020).

Concordamos com Tiriba (2021, p. 264) de que “[na] contramão do movimento de abrir perspectivas ontológicas, epistemológicas e antropológicas que possam representar alternativas ao modelo escolar hegemônico, nasce o projeto de elaboração de uma BNCC que ignora essas culturas”. Diga-se de passagem, um projeto que traz rupturas, uma vez que tal documento se manifesta em 3 (três) versões.

Esse projeto teve a discussão iniciada em 2014, constituído por uma equipe de pesquisadores da área, selecionados por meio de edital público. Porém, com o golpe político que decorreu do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, essa equipe - juntamente com o secretário do MEC e membros do CNE - foi destituída e, substituída por assessores ligados a grupos privados e, ao então, governo de Michel Temer. Segundo as palavras de Barbosa; Silveira; Soares (2018, p. 269) “Foi visível a expectativa de participação de alguns grupos, entidades e indivíduos nas duas primeiras versões da BNCC e o sentimento de frustração destes, ao serem cerceados de opinar e transformar as duas últimas versões do documento”.

Por conseguinte, em agosto de 2022, por meio do Parecer CNE/CP nº 10/2021, alterou-se o previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2/2019, a qual institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), prorrogando o prazo de 2 (dois) para 3 (três) anos para sua implementação, medida essa justificada pelo momento extraordinário vivenciado no período de 2020 a 2021, por conta da Pandemia da COVID-19, fato este que não inibiu as contrarreformas adotadas pelo governo.

Logo, ressaltam-se as manifestações de entidades científicas e educacionais divergentes à perspectivas e convicções presentes nessa contrarreforma e seu projeto de educação e de sociedade. Em destaque as manifestações de repúdio a esse tipo

de política minimista de educação feitas pela ANPED e ANFOPE que se posicionaram contrárias, mantendo seu papel importante na luta e resistência a um projeto hegemônico de sociedade.

Diante desse contexto, no que se refere à formação continuada de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC- Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2020).

Exposto isso, há de se levar em conta a incontestabilidade, aplicabilidade e efetividade da BNC-Formação Continuada, visto sua articulação com a BNC-Formação Inicial e com a BNCC. Pode-se observar aqui um projeto que, de acordo com Demo (1990, p. 22), torna possível perceber a “diferença fatal entre um currículo para adestrar”, em detrimento de um currículo sob perspectiva da emancipação dos sujeitos.

Observamos, diante do exposto, as diversas contradições na elaboração das políticas educacionais, seja por meio da alternância de governos e partidos políticos, como também por suas ideologias e prioridades, culminando na ruptura e descontinuidade de políticas educacionais, assim como, também em limitações orçamentárias. Não podemos deixar de destacar outros fatores que influenciam como mudanças econômicas e sociais que intervêm nos programas e projetos em andamento. Portanto, disputas ideológicas em diversos setores da sociedade muitas vezes têm visões diferentes sobre o que deveria ser priorizado na educação.

Essa dinâmica de mudanças e descontinuidades nas políticas educacionais destaca a importância do diálogo, da continuidade de projetos bem-sucedidos e da busca por consensos que transcendam mudanças políticas para promover a qualidade da educação no país.

É importante destacar que a abordagem e implementação desses documentos dependem da interpretação e ação das instituições educacionais, dos profissionais da educação e dos órgãos responsáveis pela política educacional para que não se tornem apenas reprodução de conteúdos e/ou treinamento comportamental para o

desenvolvimento de competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do processo formativo com objetivo de atender as demandas de um projeto de sociedade.

PALAVRAS FINAIS

Partimos da premissa de que a formação continuada de professores é um dos pressupostos para alcançar a oferta de uma educação infantil de qualidade socialmente referenciada. Essa demanda torna-se ainda mais importante visto a fragilidade e descontinuidade das propostas de formação inicial, frente à diversidade de aspectos contraditórios que intervêm na prática docente.

É perceptível a descontinuidade e a contradição entre as concepções e princípios que caberiam nortear a formação docente, também a própria contradição entre o princípio de continuidade da formação docente, visto que essas políticas sofrem rupturas em cada momento político vivenciado. Nesse sentido, destacamos para a importância de uma política de formação continuada para professores da educação infantil como política de Estado, para não se remeter à capacitação e qualificação aligeirada, sem a garantia de continuidade em futuros governos (Oliveira, 2011).

Entende-se que para a concretização de uma educação de qualidade social referenciada precisa mudar o contexto, formar docentes conscientes de sua realidade, da realidade do mundo, empoderá-los de concepções e conceitos políticos e societários na defesa de uma concepção de homem, de educação e de sociedade que almejamos. Uma educação de qualidade requer uma abordagem que vá além da transmissão de conhecimentos. É necessário considerar o contexto social, econômico e cultural dos estudantes, promovendo práticas pedagógicas que se conectem com suas realidades.

Assim, a formação de professores desempenha um papel crucial nesse processo. Os educadores precisam ser capacitados não apenas em termos de métodos e/ou técnicas de ensino, mas também para compreenderem criticamente a sociedade em que vivem. Isso envolve a conscientização sobre desigualdades, diversidade e questões sociais.

Dessa forma, faz-se necessário a defesa por um projeto humanizador e libertador que atue na contramão de políticas de governo, evidencia-se a luta por ações que busquem consolidar um sistema nacional de educação, assim como, a

necessidade de fomentar movimentos de resistência à políticas contraditórias em prol de um projeto hegemônico de sociedade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, I. G.; MARTINS SILVEIRA, T. A. T.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 77–90, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República.

BRASIL. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, 1998, Vol. 1, 2 e 3.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** /. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015**- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017** - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

CARVALHO, R. S de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputa. **Educação**, v. 38, n. 3, p. 466-476, set/dez, 2015.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. 13 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

DOURADO, L.F. Valorização dos profissionais da educação Desafios para garantir conquistas da democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, v. 10, n. 518, 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/649/67>.

GAMBOA, S. A. S. **A dialética na pesquisa e ensino em educação: elementos de contexto**. In: FAZENDA, I (Ed). Metodologia da pesquisa educacional. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v.13, n.2, p. 65-82, mai./ago. 2002. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2145/38-artigos-kramers.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

KUHLMANN JR. M. **Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: RS, Mediação, 1998.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143–172.

MARCÍLIO, M. L. A lenta construção dos direitos da criança brasileira: século XX. In: Revista USP, São Paulo (37): 56-57, março/maio 1998.

NUNES, D. G. **Serviço Social e Educação Infantil: do mal necessário ao direito**. 1ª ed. São Paulo: Cortez. 2023.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. Educ. Soc., Campinas, v. 32, nº 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em Acesso em: 22 julh. 2023.

SAVIANI, D. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, p. 213–232, out. 2008a. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000200002>.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 241–256, 2016. DOI: 10.22348/riesup.v2i2.7596. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650549>. Acesso em: 15 nov. 2022.



Capítulo 8
ESCOLA, ENSINO E PROFESSOR:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES EM
FORMAÇÃO

Suzanna Neves Ferreira
Renata Portela Rinaldi

ESCOLA, ENSINO E PROFESSOR: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Suzanna Neves Ferreira

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - Unesp/Campus de Presidente Prudente. E-mail: suzanna.neves@unesp.br

Renata Portela Rinaldi

Professora Associada da Universidade Estadual Paulista – Unesp/Campus de Presidente Prudente. E-mail: renata.rinaldi@unesp.br

RESUMO

O presente texto integra o campo de pesquisas da formação de professores e vincula-se a uma investigação mais ampla sobre o tema que intenciona desvelar as tendências, os desafios e os silenciamentos sobre a formação docente no Brasil. Compreende a formação de professores como processo contínuo, sistemático, organizado e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional, que ocorre mesmo antes do ingresso no mundo do trabalho. Consciente da importância e relevância deste campo para a melhoria da qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas, a pesquisa parte da seguinte indagação: Como os sujeitos que estão estudando para serem professores pedagogos compreendem a função social da escola, o ensinar e o ser professor? Para responder a estes questionamentos foi empreendida pesquisa bibliográfica e de campo no curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública no estado de São Paulo. Participaram da pesquisa 54 discentes que cursavam o 3º semestre do curso nos períodos vespertino e noturno. A investigação teve delineamento qualitativo e como estratégia de coleta de dados utilizou o questionário aberto. O procedimento de análise dos dados se pautou na proposta de emprego da análise de conteúdo definida por Bardin (1977) que conta com três fases principais: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretações. Os dados da pesquisa corroboram com pesquisas e estudos do campo sinalizando que há uma compreensão das funções sociais da escola na sociedade contemporânea, já sobre a ação de ensinar enquanto uma especificidade do trabalho docente é compreendida como processo de transmissão de saberes e como aponta Roldão (2007) e Freire (1997) precisamos avançar para

romper com crenças que limitam a percepção dos futuros professores e avançar na formação crítica desses futuros profissionais.

Palavras-chave: Licenciatura. Pedagogia. Formação inicial de professores. Escola pública. Aprendizagem da docência.

ABSTRACT

This text is part of the field of research into teacher training and is linked to a broader investigation into the subject which aims to uncover the trends, challenges and silences surrounding teacher training in Brazil. It understands teacher training as a continuous, systematic, organized and permanent process of personal and professional development, which takes place even before entering the world of work. Aware of the importance and relevance of this field for improving the quality of teaching offered in public schools, the research is based on the following question: How do subjects who are studying to be teacher educators understand the social function of the school, teaching and being a teacher? In order to answer these questions, bibliographical and field research was carried out on the Pedagogy degree course at a public university in the state of São Paulo. Fifty-four students taking the third semester of the course in the afternoon and evening took part. The research had a qualitative design and used an open questionnaire as the data collection strategy. The data analysis procedure was based on the proposed use of content analysis defined by Bardin (1977), which has three main phases: pre-analysis, exploration of the material, treatment of the results and interpretations. The research data corroborates research and studies in the field, indicating that there is an understanding of the social functions of the school in contemporary society, while the action of teaching as a specific feature of teaching work is understood as a process of transmitting knowledge and, as Roldão (2007) and Freire (1997) point out, we need to move forward to break with beliefs that limit the perception of future teachers and advance the critical training of these future professionals.

Keywords: Degree. Pedagogy. Initial teacher training. Public schools. Learning to teach.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado parcial do doutorado em andamento em um Programa de Pós-Graduação em Educação que se vincula a uma investigação mais ampla sobre o tema da formação de professores que intenciona desvelar as tendências, os desafios e os silenciamentos sobre a formação docente no Brasil. Insere-se no universo de pesquisas acadêmicas sobre formação de professores tomando a produção de Marcelo Garcia (1999, p. 23) quando aponta que os estudos

neste campo se “[...] desenvolve para contribuir para profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações”. Assim, o que caracteriza o objeto de estudo deste campo são os processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores.

A pesquisa empreendida foca a formação inicial de professores, ou seja, os sujeitos que estão no curso de licenciatura. Marcelo Garcia (1999, p. 26) destaca que “[...] a formação de professores é um conceito que deve referir tanto aos sujeitos que estão a estudar para serem professores, como àqueles docentes que já têm alguns anos de ensino”.

Partindo da premissa que “os cursos de formação de professores têm a finalidade da docência – ação de ensinar” (Tardif; Lessard, 2005, p. 55). A pesquisa propôs investigar as concepções dos discentes do curso de licenciatura em Pedagogia acerca de aspectos inerentes ao exercício da docência, ofício profissional que os universitários estão estudando para desempenhar.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (2006), destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na gestão educacional como diretor e coordenador pedagógico em instituições escolares da Educação Básica e, em outras áreas e modalidade de ensino nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A partir do Parecer CNE/CP Nº: 3/2006, a licenciatura em Pedagogia passa a ser o principal formador de professores, pois prepara docentes para dois níveis da educação básica, com foco na docência compreendida como ação educativa.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006, p. 5).

A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, uma ação intencional, definida por Saviani (2015, p. 287) como “trabalho não material” sendo a produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, autor destacar “a educação não se reduz ao ensino e este, sendo um aspecto da educação”.

Para Sácristán e Gómez (1998, p. 13) “A educação, num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo da hominização e em especial da humanização do homem”. Nesta perspectiva cabe investigar: Como os sujeitos que estão estudando para serem professores pedagogos compreendem a função social a escola, o ensinar e o ser professor? Para responder a estes questionamentos foi empreendida pesquisa bibliográfica e de campo no curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública no estado de São Paulo. Participaram da pesquisa 54 discentes que cursavam o 3º semestre do curso nos períodos vespertino e noturno. A investigação teve delineamento qualitativo e como estratégia de coleta de dados utilizou o questionário aberto.

O texto foi estruturado em cinco seções, após a introdução é apresentado o percurso metodológico da pesquisa, na sequência é feita a apresentação dos dados coletados seguido da exposição das concepções dos sujeitos participantes juntamente com o embasamento teórico que trata das funções sociais da escola na contemporaneidade e da construção do conhecimento profissional do professor. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva e exploratória que visa contribuir para a compreensão de conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a uma aproximação da complexidade do fenômeno investigado. Foi desenvolvida em uma universidade pública do Estado de São Paulo que oferta o curso de licenciatura em Pedagogia em dois turnos, vespertino e noturno. Participaram da pesquisa 21 alunos matriculados no turno vespertino, sendo 18 mulheres e 3 homens; e no noturno participaram 33 alunos, destes 5 homens e 28 mulheres, totalizando 54 participantes nesta pesquisa, que são apresentados neste trabalho como Aluno Vespertino e Aluno Noturno, utilizando a sigla ALV e ALN, respectivamente e seguido do número 1, 2...N visando manter o respeito ético e o sigilo sobre a identidade dos sujeitos.

O estudo recorreu ao uso do questionário aberto como instrumento de produção de dados empíricos com objetivo de apreender a percepção dos futuros professores sobre o papel da escola e do aprender a ser professor e a ensinar. A

codificação e análise dos dados obtidos por meio dos questionários, partiu do pressuposto de que “[...] a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49), nas pesquisas qualitativas, há diferentes técnicas para organização e exame dos dados, a análise de conteúdo se apresenta como uma dessas possibilidades.

A análise de conteúdo, e sua aplicação ocorre em materiais de comunicação verbal e não verbal, como livros, jornais, cartas, entrevistas, discursos, publicidade, entre outros.

[...] como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. Na AC o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem (Caregnato; Mutti, 2006, p. 682).

Dessa forma, a análise de conteúdo é centralizada nas respostas, na coerência, no significado atribuído, processa os fatos visando à interpretação e compreensão deles.

Calvacante *et al.* (2014, p. 15) observam que a formulação da pergunta de pesquisa e a escolha da análise de conteúdo são intrínsecas, pois “a arte de perguntar é inerente ao ser humano e não às coisas, plantas e aos animais, pois o pré-saber e o não saber, existem apenas no universo do homem, como ser pensante, reflexivo e consciente da sua realidade”. Nesse sentido, o ser humano encontra-se na busca constante por respostas que surgem do encontro com o problema.

De acordo com os autores em referência, nesse sentido, se complementam a pergunta e o método de análise no intuito de respostas legítimas. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que há um conjunto das técnicas da análise de conteúdo. Bardin (1977, p. 153) descreve: análise categorial, análise de avaliação, análise da enunciação, análise da expressão, análise das relações, análise do discurso, dentre as técnicas descritas, destaca que “[...] a análise por categorias é de citar em primeiro lugar: cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”. O emprego da análise de conteúdo conta com três fases principais, definidas por Bardin (1977): pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretações.

A autora supracitada aponta que a codificação do material na análise de conteúdo deve produzir um sistema de categorias, “[...] a categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 1977, p. 102).

QUAL A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA?

O que justifica a existência da Escola na sociedade é a necessidade de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações, afirma Saviani (2015, p. 288) “A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”.

Cabe destacar que esta instituição apresenta especificidades que lhe são próprias, fruto da sua própria trajetória histórica, neste viés, Lima (2008, p. 87) ressalta “A escola resulta de um longo processo histórico de construção e institucionalização, incluindo as especificidades e as diferenças que evidencia de país para país e de cultura para cultura”.

No contexto brasileiro é recente a democratização do ensino, garantindo como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho na Constituição Federal de 1988.

Com promulgação da Constituição Federal houve ampliação rápida da quantidade de alunos que começaram a frequentar escola “[...] acesso à escola fundamental permitiu que crianças com condições pessoais, familiares, culturais e econômicas, que anteriormente eram excluídas por mecanismos de seletividade passaram a frequentar a escola” (Bueno, 2001, p. 3).

Neste cenário, Bueno (2001) afirma que a escola como instituição social, não se limita ao acesso à cultura/conhecimento socialmente valorizado, é preciso que, dentro de condições historicamente determinadas, ela proporcione o acesso à cultura e se constitua em espaço de convivência social que favoreça e estimule a formação de cidadania.

Neste viés, como tem sido compreendida a escola na contemporaneidade pelos discentes de pedagogia, professores em formação inicial? Estes sujeitos foram

indagados a responder “Qual a função social da escola?” A partir das respostas foram identificadas categorias em comuns. Para maioria dos matriculados do ano de (2021) a principal função da escola é a de formar/preparar cidadãos para atuarem na sociedade.

Quadro 01: Qual a função social da escola?

Palavra-chave	Vespertino	Noturno
Formar cidadãos críticos/bons	7	8
Preparar para a sociedade	5	11
Ensinar/Educar	2	1
Transformação social		3
Guia de possibilidade/base de tudo	2	
Socializar	2	2
Ampliar e desenvolver conhecimentos	1	3
Local de conhecimento, acolhida	1	1
Inserir na sociedade/ mercado de trabalho		3
Emancipação		1
Não respondeu	1	
	Total: 21 respostas	Total: 33 respostas

Fonte: Dados coletados em 2021. Organização das pesquisadoras.

Os dados expostos sinalizam que os licenciandos em pedagogia compreendem as funções sociais da escola, concebendo a instituição como espaço de socialização e formação do cidadão.

Acredito que a função social da escola seja oferecer oportunidades iguais para todas as crianças, trabalhando para reduzir (e até mesmo extinguir) as diferenças sociais que os indivíduos enfrentam em decorrência de suas realidades sociais. A escola também tem como papel **promover a socialização** das crianças com outros colegas, professores e funcionários; apresentar como a sociedade funciona (suas regras e valores), além de ofertar os conteúdos de letras, matemática, arte, enfim, propiciar o desenvolvimento social e cognitivo de seus alunos. Além disso a escola deve **preparar o aluno para o exercício da cidadania** e também oportunizar a entrada dele no **mercado de trabalho** ou a sua continuidade dos estudos no ensino superior (ALV4, 2021, grifos nossos).

Transmitir os conhecimentos historicamente acumulados, além de **formar o cidadão para a sociedade de forma integral**, para que o mesmo aja de acordo com as regras e normas pré estabelecidas para o melhor convívio social, não causando dano a si e nem ao outro. Formar para o respeito e a educação (ALN14, 2021, grifos nossos).

Os dados expostos corroboram com os estudos de Sácristan e Gómes (1998, p. 14) ao apontar “[...] a função principal que a sociedade delega e encarrega à escola

é a incorporação futura ao mundo do trabalho”. E também por identificar a função educativa da escola nos processos de socialização e humanização do homem, utilizando o conhecimento social e histórico construído e condicionado, como ferramenta de análise para compreender o sentido das influências que o indivíduo recebe na escola e na sociedade, neste contexto a escola pode oferecer espaços adequados para a construção da autonomia do indivíduo (Sácrstan; Gómes, 1998).

A escola também é concebida como redentora das malezas da sociedade, há um romantismo descolado da realidade, traduzido pelo discurso de responsabilização da instituição escolar diante as atribuições que são do poder público, definidas pelas políticas públicas, assim “a escola possui um espaço de autonomia que lhe permite, dentro dos limites, se constituir em frente de resistência aos processos de seletividade e de exclusão oriundos das políticas educacionais [...]” (Bueno, 2001, p. 5).

ENSINAR AÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

A respeito da representação do conceito de ensinar, Roldão (2005) aponta que este conceito é atravessado por uma tensão profunda, ensinar é concebido como fazer outros se apropriarem de um saber, fazer aprender alguma coisa a alguém. A tensão citada pela autora é identificada nos dados desta pesquisa.

Como os sujeitos que estão estudando para serem professores concebem ação de ensinar? Nas respostas dos discentes predominou a definição de transmitir/passar conhecimentos.

Quadro 02: O que é ensinar?

Palavra-chave	Vespertino	Noturno
Transmitir/Passar conhecimentos	13	22
Mediar conhecimentos		1
Proporcionar/demonstrar conhecimentos	2	1
Ajudar no desenvolvimento		1
Regência/Lecionar	1	1
Mostrar Caminhos/Educar	1	1
Despertar curiosidade	1	
Explicar conteúdo/conhecimento	1	1
Presente/Responsabilidade		2
Sublimação		1
Resposta incompleta		2
	Total: 21 respostas	Total: 33 respostas

Fonte: Dados coletados em 2021. Organização das pesquisadoras.

O conceito que ensinar é transferir conhecimentos é apontada no quadro 02 por 65% dos participantes da pesquisa: “Ensinar é aplicar o seu conhecimento para aquele que ainda não aprendeu o que você já sabe” (ALV21, 2021). “Passar o que sabe para o outro” (ALV2, 2021). “Transmitir o conhecimento adquirido” (ALN29, 2021). “É passar um pouco do conhecimento para as pessoas” (ALV13, 2021).

Neste viés, Roldão (2007) assevera que a ação de ensinar possui outro significado, com as transformações ocorridas na sociedade, nos meios de comunicação, ensinar não é sinônimo de transmissão.

O entendimento de *ensinar* como sinônimo de *transmitir* um saber deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global. Num passado mais distante, pelo contrário, essa interpretação de *ensinar* assumia um significado socialmente pertinente, quando o saber disponível era muito menor, pouco acessível, e o seu domínio limitado a um número restrito de grupos ou indivíduos (Roldão, 2007, p. 95).

Nesse sentido, acrescenta-se os avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação potencializadas com a conexão à internet. Avanços estes que provocou mudanças na sociedade, na economia e nas relações humanas e a escola neste contexto passa por ressignificações e o processo de ensinar assume novos significados, pois o acesso à informação não é mais de domínio limitado. Atribuir a ação de ensinar sendo meramente a transferência de conhecimentos, nota-se apego as concepções de outrora desconexo das transformações que ocorrem na sociedade e conseqüentemente na escola e no processo de ensino-aprendizagem.

Ensinar não é transferir conhecimento afirma Freire (1996, p. 47) ao apontar um primeiro saber inicialmente necessário à formação de professores, numa perspectiva progressista, “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”.

A concepção dos futuros professores sobre ofício profissional que eles escolheram, estão atreladas a definição de ensinar. No quadro 03 é exposto os conceitos sobre o que é ser professor, para os 55% dos participantes ser professor é transmitir conhecimentos. “Ser professor é uma profissão que exige muito conhecimento, responsabilidade, comprometimento, para poder transferir seu conhecimento para os alunos” (ALV12, 2021). “Transmitir seu conhecimento para o

próximo” (ALN2, 2021). “Toda pessoa que se dedica ao ensino de uma determinada ciência ou arte, com muito esforço e dedicação” (ALN30, 2021).

Quadro 03: O que é ser professor?

Palavra-chave	Vespertino	Noturno
Ensinar/Transmitir conhecimento	9	20
Mediar	2	1
Transformar	1	1
Carinho/ Amor	8	5
Comprometer/Dedicar		2
Fonte/ponte de conhecimento	1	1
Desenvolver/Estimular		3
	Total: 21 respostas	Total: 33 respostas

Fonte: Dados coletados em 2021. Organização das pesquisadoras.

Afetividade é citada como elemento do exercício da profissão. Ser professor é associado aos aspectos de afetividade, sendo a segunda concepção mais citada pelos participantes. Afetividade é também citada como um elemento inerente à ação de ensinar, apontado como um ato de amor.

Ser professor é ser uma segunda mãe ou pai, é abrigar o aluno no coração e saber que tem que cuidar, ensinar (ALV7, 2021).

Ser professor é ser paciente, ter entrega e amor. É ser dedicado para ensinar, capacitar e formar indivíduos curiosos, pensantes e dependentes. O professor tem o papel de desenvolver ao aluno o seu processo cognitivo, físico e afetivo (ALN33, 2021).

A afetividade é um aspecto necessário para manter boas relações humanas, para o desenvolvimento do indivíduo, sendo um fator importante durante o processo de ensino-aprendizagem asseguram Ribeiro e Jutras (2006, p. 44) “a afetividade é importante para que se estabeleça uma melhor relação educativa entre professores e alunos, favorável, conseqüentemente, à aprendizagem dos conteúdos escolares”.

A afetividade, alegria não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não se pode permitir é que a afetividade interfira no cumprimento ético do dever de professor, “A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece” (Freire, 1997, p. 7). O autor adverte sobre o discurso de desprofissionalização docente que converte a tarefa de ensinar de seres dóceis, acomodados, que não pode se conciliar com atos de protesto.

Para Freire (1997) uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professor é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos recusar a identificação da figura do professor passivo. Retomando uma das perguntas norteadoras desta pesquisa: O que é ser professor?

[...] Não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico e complexo (Roldão, p. 102, 2007).

Tal compreensão é corroborada por Rinaldi (2009, p. 30-31) quando afirma que a formação de professores é

[...] entendida aqui como um processo contínuo, sistemático, organizado e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional. Tais aspectos permitem um movimento de construção e reconstrução de conhecimentos e competências profissionais. Possibilita uma melhor compreensão e aprimoramento dos procedimentos utilizados no exercício da profissão, possibilitando um melhoramento no desempenho e no resultado do trabalho no contexto em que atua.

A especificidade do conhecimento profissional do professor é caracterizada pela ação de ensinar, que deve ser assumida na identidade da profissão, valorizando o processo de formação teórico e prático contínuo. Sendo a educação uma especificidade humana, ensinar não é uma atividade espontânea, mas sim uma ação planejada com fins a alcançar e o profissional professor que antecipa esta ação é um profissional que deve ser definido e valorizado pela sua capacitação científica. Desta forma, os estudos e pesquisas no campo de formação de professores são fundamentais por evidenciar os limites e apresentar novas possibilidades diante dos processos de formação, profissionalização e socialização dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve a finalidade de investigar como os discentes de pedagogia, que estão na sua formação inicial para exercer a profissão de professor compreendem a função social da escola, como definem ação de ensinar e o que é ser professor, cabe destacar que são concepções em formação inicial, uma vez que estes sujeitos irão desenvolver seus saberes ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional.

Os dados desta pesquisa sinalizaram para tensões existente no campo de

formação docente, como atribuir a ação de ensinar sendo transferir conhecimento e o professor a figura possuidora do conhecimento. Já a escola é concebida em uma visão progressista, definido como um espaço de socialização que possibilite aos alunos apropriarem-se do conhecimento considerado essencial para o pleno exercício da cidadania.

Diante do exposto, evidencia a urgência de caracterizar a profissão de professor embasado na especificidade do conhecimento profissional, que é ação de ensinar, que acontece na escola uma instituição organizada para que ocorra os processos de assimilação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Assim, ser professor é se comprometer com a responsabilidade profissional de seu ofício.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições, 1977

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, p. 101-110, 2001.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto enferm**, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 24, n. 1, 2014.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não. **Cartas a quem ousa ensinar**, v. 10, p. 27, 1997.

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

LIMA, Licínio C. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 82-88, 2008.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 23, p. 39-45, 2006.

RINALDI, Renata Portela. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício**: contribuições de um programa online. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 95, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Al Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Artmed Editora, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.



Capítulo 9

**AS ADVERSIDADES FRENTE AO USO DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA RESENHA DAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VIVENCIADAS
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19, EM
TURMAS DE ANOS INICIAIS**

Fernanda Dorneles Vargas

Cristiane Medianeira da Silva Reis

Beatriz Fagundes Bica

**AS ADVERSIDADES FRENTE AO USO DAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS: UMA RESENHA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
VIVENCIADAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19, EM TURMAS
DE ANOS INICIAIS**

Fernanda Dorneles Vargas

Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional UFSM,

fernandadv2011@gmail.com

Cristiane Medianeira da Silva Reis

Doutora em Educação UFSM, Crysreys@yahoo.com.br

Beatriz Fagundes Bica

Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional - PPPG/UFSM,

beatrizbica.28@gmail.com.

RESUMO

O contexto educacional vem sofrendo diversas mudanças ao longo dos tempos, buscando acompanhar os avanços tecnológicos do século XXI. Essas transformações foram aceleradas, no período pandêmico, quando os profissionais da educação se desafiaram a implementar, num curto espaço de tempo, conhecimentos e práticas tecnológicas em suas aulas. Nesse sentido, a visibilidade deste trabalho se torna importante para a compreensão das adversidades encontradas por estes profissionais, no uso das tecnologias digitais para o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de um estudo realizado em turmas de anos iniciais, de escolas públicas da região oeste do município de Santa Maria/RS. Dentre os objetivos efetivos desta pesquisa, destacamos os desafios enfrentados pelos professores para a inclusão da tecnologia digital em suas práticas, o percurso formativo trilhado por eles e o impacto destas formações na prática diária com os estudantes. A metodologia está alicerçada numa pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, apresentando uma análise das experiências vivenciadas a partir do uso das tecnologias digitais, nas instituições em que atuam as autoras deste artigo. Dentre os aportes teóricos revisitados na construção do presente estudo, cita-se BNCC (2018), FREIRE (1987,1996) YIN (2015), ABREU, PINTO, PELLEGRINI, PATIAS (2021). Nas considerações finais,

observa-se que as adversidades encontradas pelos professores foram sendo superadas ao longo da construção dos conhecimentos e formações, sendo elas formais e informais, por meio de práticas pedagógicas que incluem a ludicidade nos meios digitais, desenvolvendo as competências e habilidades sugeridas para cada nível escolar e nos currículos adaptados frente ao período pandêmico. **Palavras-chave:** Tecnologias digitais. Prática pedagógica. Pandemia. Anos Iniciais.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho compila reflexões de três professoras da rede pública municipal, que vêm acompanhando as grandes mudanças que se apresentam no cenário educacional, uma delas, a inclusão das tecnologias. As mesmas, ainda que soubessem, a partir do uso acadêmico e pessoal, que os recursos tecnológicos possibilitam, facilitam e automatizam processos; permitem o acesso rápido à informação, rompem a barreira da distância, dentre outros benefícios, não tinham a cultura de incluir o uso de ferramentas digitais em suas práticas.

Com o início da pandemia da Covid 19³, em março de 2020 e a necessidade do isolamento social, as aulas a partir da interação tecnológica foram a única possibilidade de seguirmos desenvolvendo o nosso trabalho. E foi ao longo deste percurso que evidenciou-se a falta de familiaridade e preparo para a implementação destes recursos, tanto pelos professores, quanto por estudantes e familiares.

Inúmeras foram as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação, para adaptar as propostas curriculares para o ensino remoto, mediado pelas tecnologias digitais. Após discussões compartilhadas com outros colegas da rede municipal de ensino, surge a temática deste estudo, as adversidades enfrentadas pelos professores para a inclusão das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Os objetivos específicos se balizam em: reconhecer essas adversidades, descrever as formas que os docentes buscaram (auto)formação e identificar algumas práticas utilizadas durante o ensino remoto. A metodologia deste trabalho se dá por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica.

³ doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca.

2. METODOLOGIA

O referido artigo tem como proposta metodológica a abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, proporcionando uma reflexão fundamentada e promovendo um giro investigativo capaz de identificar e analisar dados que não podem ser mensurados numericamente.

A pesquisa qualitativa é uma modalidade de pesquisa de caráter essencialmente interpretativo em que os pesquisadores estudam atuam dentro de seus dentro de seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem (DENZIN; LINCOLN, 2006). Já por pesquisa bibliográfica, compreende-se aquela que tem como princípio o estudo da teoria, daquilo que já foi estudado e publicado. Segundo (Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p.66):

A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico.

Sendo assim, a metodologia em questão vai ao encontro dos objetivos deste estudo, ao possibilitar que as pesquisadoras reflitam sobre o seu contexto de atuação, práticas e (auto)formação, tomando por base as bibliografias, textos, arquivos pedagógicos, documentos e legislações, buscando compreender as adversidades encontradas pelos professores no uso das tecnologias digitais, no período da covid-19, bem como as formações que foram propostas durante este período e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, no campo digital. o locus do estudo são escolas municipais de Santa Maria - RS.

3. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em Santa Maria, município localizado ao centro do estado do Rio Grande do Sul, motivo pelo qual é considerada a cidade coração do Rio Grande. Outra forma de reconhecimento se refere às inúmeras instituições educacionais, públicas e privadas, que atuam nas etapas da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, atribuindo-lhe o título de

cidade cultura. Além disso, as inúmeras organizações militares, instituídas no município, contribuem para que Santa Maria seja valorada, não só culturalmente, mas também como um município de grande potencial profissional, atraindo cada vez mais jovens e adultos em busca de formação pessoal e oportunidades no mercado de trabalho.

Os últimos dados de censo demográfico, publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE⁴, apontam um crescimento contínuo da população, 271.633 habitantes fazem parte do município de Santa Maria/RS. Dentre estes moradores estão os estudantes e familiares que compõem o cenário desta pesquisa. Instituições escolares da rede municipal de ensino, situadas na zona oeste da cidade. Crianças e adolescentes cujas famílias são constituídas por trabalhadores mal remunerados, e em grande parte por mães solteiras e/ou abandonadas pelos seus companheiros, que sobrevivem do Bolsa Família, programa federal que integra benefícios de assistência social, saúde, educação e emprego, destinado às famílias em situação de pobreza.

Com a imposição de um confinamento em massa, a partir da decretação da pandemia, muitos setores da sociedade precisaram inventar novos formatos de trabalho para não falir, como a economia, a saúde e a educação. Com o fechamento das escolas, foi instituído o ensino remoto, que por meio de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC tornou possível a continuidade dos estudos. Nesse cenário, os professores tiveram que se reinventar para acompanhar a nova rotina que se apresentava e conseguir alcançar seus alunos de forma digital, e organizar material impresso para aqueles alunos que não tinham acesso à internet.

Porém, o que se discute com ênfase na sequência deste estudo, é que muitos docentes não estavam preparados para atuar com as tecnologias digitais, apresentando muitas dificuldades para o planejamento das atividades remotas, encontros online com os estudantes e preenchimento das planilhas de acompanhamento dos discentes, instaurando-se, assim, um verdadeiro mal estar docente, que levou muitos a afastarem-se de seus cargos, por licença médica, outros, por pedido de exoneração.

⁴ Instituição que pesquisa, identifica e analisa o território, conta a população, mostra como a economia evolui através do trabalho e da produção das pessoas, revelando ainda como elas vivem.

4. AS ADVERSIDADES ENCONTRADAS PELOS PROFESSORES, FRENTE AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Ponderando acerca de como os professores da rede municipal de Santa Maria/RS se organizaram frente às adversidades encontradas durante a pandemia e o uso das tecnologias digitais, as professoras pesquisadoras tomaram como referência escolas da zona oeste da cidade, onde atuam com turmas de Anos Iniciais. Inicialmente muitos questionamentos se fizeram presentes: Será que esses professores possuem conhecimentos básicos de tecnologias? Há recursos tecnológicos disponibilizados pela escola para os professores aplicarem essas aulas? Como adaptar as práticas pedagógicas para que sejam atrativas e incentivem os alunos a participar, frente às telas? Diante desses questionamentos, buscamos compreender como esse processo de inclusão do ensino remoto por meio das tecnologias digitais impactou o dia a dia da escola, mais especificamente o trabalho dos professores.

Nesse cenário impreciso, gestão educacional e escolar precisou replanejar as ações, para dar suporte ao processo de ensino-aprendizagem. Consoante ao que nos diz Freire (1996, p.28) “Como professor crítico, sou um “aventureiro responsável”, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se”.

Nessa perspectiva, os professores se aventuraram tecnologicamente, desbravando territórios desconhecidos. E, apesar de não apresentarem as mesmas oportunidades frente aos ambientes virtuais, por não disporem de ferramentas tecnológicas compatíveis com os recursos necessários, buscaram (auto)formação e inovaram suas práticas. Alguns docentes sentiram necessidade de investimento financeiro, comprometendo parte de sua renda familiar para aumentar o pacote de dados móveis de internet ou até mesmo trocar seus computadores, notebooks ou celulares, para conseguir acompanhar as demandas impostas pelo novo formato de ensino. Outros, não conseguiram finalizar as propostas do ano letivo, por falta de recursos financeiros e esgotamento mental frente à demanda extensa de trabalho.

Tal fato ocorre, dentre outras razões, pela dificuldade vivenciada por todos nós, em transformar o espaço de lazer em local de trabalho, pois isso requer um planejamento financeiro, espacial e temporal, para o qual não tivemos tempo hábil, já que a pandemia se instaurou do dia para a noite.

Essa falta de planejamento foi mais um dos motivos dos muitos casos de cansaço profundo, estresse e depressão. Corroboramos com Coelho, E., da Silva, A., de Pellegrini, T., & Patias, N. (2021).

Sobre as implicações do trabalho remoto e da pandemia na saúde mental dos(as) docentes, é importante destacar os relatos frequentes de sintomas associados a transtornos mentais como ansiedade, depressão e estresse. Contudo, entre os fatores que têm auxiliado nas dificuldades, o reconhecimento, por parte das escolas, das famílias, estudantes e da sociedade como um todo, aparece como um importante balizador para continuar exercendo sua profissão. (2021, p.29)

Outro fator determinante para a exaustão e desmotivação de muitos professores, foi a falta de valorização do trabalho docente, por parte da comunidade escolar. Tal como colocam os autores acima mencionados, qualquer apreciação percebida pelo professor acerca de seu trabalho e dedicação, seriam incentivo para continuar buscando novas possibilidades de qualificação.

Além disso, como o ambiente escolar passou a acontecer, simultaneamente dentro de inúmeras casas, as rotinas, as formas de tratamento e as condições de muitas famílias foram expostas, evidenciando, ainda mais, a diversidade presente na sociedade. Para as autoras Coelho, E., da Silva, A., de Pellegrini, T., & Patias, N. (2021, p.28,29).

A sobrecarga e acúmulo de atividades docentes e domésticas, sobretudo entre as mulheres, é evidente, considerando que a divisão de tarefas não é vivenciada pela maioria das famílias. Dessa forma, as mulheres têm acumulado várias funções que poderiam produzir menor sofrimento se compartilhadas com o apoio de seus companheiros, maridos ou outros familiares. Foram percebidas diferenças no que diz respeito à educação pública e privada, principalmente o acesso às atividades síncronas, das aulas virtuais e materiais disponibilizados on-line. Estudantes e famílias de escolas públicas estão sofrendo maior exclusão com o advento da pandemia, sendo impedidos do direito à educação pela falta de condições básicas e pela necessidade de sobrevivência.

Nesse sentido, para além da aquisição de conhecimentos tecnológicos necessários para a continuidade das propostas escolares e a busca por novas ferramentas de auxílio às suas práticas pedagógicas, o professor se fez conselheiro, realizando a busca ativa dos estudantes que deixaram a escola e incentivando-os a participar das atividades de aula. Também se fez psicólogo, mediando conflitos pessoais, familiares e financeiros, percebidos durante os encontros on-line.

5. FORMAÇÃO CONTINUADA AOS PROFESSORES

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento normativo que define os conteúdos essenciais dos currículos das escolas brasileiras, traz em seus documentos que a computação na Educação Básica deve ser entendida como um alicerce para a transformação social e cultural. Busca-se por meio da inclusão digital nas escolas, implementar a computação desde muito cedo no currículo escolar. No entanto, essa prática, não reflete a realidade de muitas escolas, seja por falta de recursos financeiros ou até mesmo humanos. Tendo em vista, a melhoria da qualidade na educação, a formação continuada de professores deveria ser foco constante nos projetos dos gestores municipais.

Em documento publicado pelo Ministério da Educação - MEC⁵, ainda em 2010, a Proposta de Diretrizes para Formação Inicial do Professor da Educação Básica, em curso de Nível Superior, apresenta preocupação na formação desses profissionais, no novo cenário que já está sendo construído.

Nesse contexto, a formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas. (BRASIL, 2000, p. 13).

Levando em consideração a realidade, em análise do estudo, na cidade de Santa Maria-RS, a prefeitura expediu uma Instrução Normativa nº 04, de junho de 2021, instituindo o uso das ferramentas pertencentes ao Google Workspace for Education como ambientes virtuais para a realização das atividades de ensino nas escolas e demais setores da Secretaria do Município da Educação. Pensando na formação do educando como cita o artigo 22 da LDB (Brasil, 1993).

“A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

⁵ Ministério responsável por reconhecer, autorizar, credenciar e avaliar todas as instituições de ensino do país, sejam elas públicas ou privadas, presenciais ou a distância recebem a fiscalização do órgão. Além disso, o Ministério também fiscaliza e dá notas aos cursos das faculdades.

Para garantir o direito do educando, como formação comum indispensável, foram implementadas diversas práticas como a criação de emails institucionais para professores e alunos, comunicação por meio destes, salas de aulas virtuais por meio do uso do Google Classroom, gravação destas aulas, postagens de materiais das famílias e alunos. E como enfrentar essa realidade disposta emergencial, sem ter até então qualquer formação para isso? Inicia-se a corrida para dar conta das cobranças frente a essa nova realidade. Diversos professores, de iniciativa própria, buscaram formações, desde conversas informais com os demais colegas sobre formas de aprender e se atualizar para conseguir atender as demandas que se apresentavam até a busca por cursos formativos online.

Aos poucos e de forma tímida iniciou-se o processo de formação pela rede municipal de educação, sem ainda muito conhecimento de como enfrentar esse processo. Demonstrava-se então, o despreparo generalizado frente a um assunto patente, disposto pela própria legislação educacional.

6. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS, NAS TURMAS DE ANOS INICIAIS NO PERÍODO DE PANDEMIA

Incluir as tecnologias digitais neste período pandêmico foi necessário e indispensável. As ferramentas do Google for Education como o *Google Classroom* e o *Meet* para o uso das aulas em formato online foram algumas das experiências que tivemos em nossas práticas pedagógicas. O uso da plataforma *youtube* para vídeos, filmes, documentários, músicas e os jogos digitais como no site da Aprimora com jogos envolvendo a alfabetização e o Escola Games, que apresenta uma diversidade de jogos para ajudar na alfabetização, além dos jogos matemáticos, que permitem ao estudante desenvolver o raciocínio lógico, de forma lúdica.

Apesar de importantes ferramentas para o ensino, nem todos os alunos participavam quando fazíamos uso das plataformas digitais, devido ao sinal razoável de internet, que acabava comprometendo as aulas e o aprendizado das crianças. Então, além de despender um tempo árduo para organizar da melhor forma possível os conteúdos e objetivos propostos para aulas remotas, havia o empecilho como o sinal ruim ou oscilando da internet, o que muitas vezes desmotivava alunos e professores.

Paulo Freire explicita que a tecnologia deve ter um papel crítico na sociedade,

principalmente se tratando de educação formal, escolar e pública. Sendo necessário ser repensada e analisada constantemente de forma que possa se atualizar e contribuir constantemente com a sociedade que se propõe.

Contudo, um dos desafios da educação é acompanhar a modernização, trazendo práticas que contribuam tanto com os professores para ensinar quanto para os discentes em suas formações. Sendo assim, a ludicidade e os jogos foram alternativas para incluir em nosso currículo adaptado frente à pandemia. Essa abordagem não é algo novo, porém, se intensificou nas salas de aulas virtuais. As práticas pedagógicas contempladas nos diversos anos, de 1º ao 9º ano, incluíram além das citadas anteriormente, a construção de slides para conceitos dos conteúdos, gincanas virtuais que abordaram temáticas do estudo, onde os alunos eram organizados em grupos para serem os mediadores das propostas de ensino, ditados virtuais, visitas online a museus que antes seriam dificilmente visitados em outros estados e a participação como espectadores de teatros infantis.

7. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para responder o problema deste estudo, que buscou compreender como os professores enfrentaram as adversidades encontradas frente à inclusão das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos professores, ressaltamos aportes teóricos que fundamentam essa escrita, bem como rememoramos as dificuldades encontradas no período pandêmico, frente ao uso das tecnologias digitais pelos docentes, o que provocou um movimento acelerado na busca por (auto) formação e aprimoramento pessoal e profissional, buscando alternativas possíveis para o replanejamento das propostas curriculares e a inclusão de todos os estudantes no processo educativo.

Percebeu-se também que neste período houve uma sobrecarga de trabalho docente e esgotamento mental, como cansaço, estresse e depressão, além do não investimento em recursos, por parte da mantenedora, fazendo com que os professores buscassem alternativas próprias para adquirir um sinal de internet mais veloz e computadores e/ou celulares com maior espaço de armazenamento.

Apesar das adversidades, a maioria dos docentes se reinventou durante a pandemia e buscou, através dos jogos pedagógicos on-line e plataformas digitais, inserir-se no mundo virtual e organizar suas aulas a partir desses recursos,

progredindo, gradativamente, no novo formato de aulas mediadas por tecnologias.

Assim, conclui-se que a inclusão efetiva das tecnologias digitais na escola, embora tenha se realizado durante um período avassalador para todos nós, foi um divisor de águas no cenário educacional, pois foi a partir de então, que os docentes refletiram sobre a sua própria prática e buscaram conhecimentos novos para serem inseridos em sala de aula, durante e pós-pandemia, inserindo-se de forma definitiva neste novo contexto educacional. Da mesma forma, houveram avanços por parte da mantenedora, que aderiu, de forma processual, à parte tecnológica, criando e-mails institucionais, adquirindo plataformas digitais e proporcionando formação para a utilização das ferramentas do pacote Google Workspace for Education.

REFERÊNCIAS

ABREU, E; PINTO, A.C.S; PELLEGRINI, T. B; PATIAS, N. D. **Saúde mental docente e intervenções da Psicologia durante a pandemia**. PSI UNISC, 5(2), 20-32. Santa Cruz do Sul, RS, jul./dez. 2021. Disponível em > <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=d6451ff6bcf9cc71JmltdHM9MTY5MDE1NjgwMCZpZ3VpZD0wOWI3NjU0Ni1mMzc1LTZjZDI0MTZkNC03NWl1ZjJhMDZkYmYmaW5zaWQ9NTE3OQ&ptn=3&hsh=3&fclid=09b76546-f375-6cd2-16d4-75b5f2a06dbf&psq=doi%3a+10.17058%2fpsiunisc.v5i2.16458&u=a1aHR0cHM6Ly9vbm9pbnUudW5pc2MuYnlvc2Vlci9pbmRleC5waHAvcHNpL2FydGljbGUvZG93bmxvYWQvMTY0NTgvOTkwNA&ntb=1>>. Acesso em 20 jul. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 1. ed. – Barueri [SP] :Atlas, 2021.

_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**.LDB. 9394/1996. BRASIL.

_____. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior**. Brasília, DF,

2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA. Secretaria do Município de Educação. **Instrução Normativa N°04/2021**, de junho de 2021.

SOUSA, A. S. OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83/2021. Disponível em <<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=2dc3007b73f66f80JmItdHM9MTY5MDE1NjgwMCZpZ3VpZD0wOWI3NjU0Ni1mMzc1LTZjZDI0MTZkNC03NWl1ZjJhMDZkYmYmaW5zaWQ9NTI3NA&pfn=3&hsh=3&fclid=09b76546-f375-6cd2-16d4-75b5f2a06dbf&psq=pesquisa+bibliografica&u=a1aHR0cHM6Ly9yZXZpc3Rhcy5mdWNhbXAuZWR1LmJyL2luZGV4LnBocC9jYWRIcm5vcy9hcnRyY2xIL2Rvd25sb2FkLzIzMTQ0MQ&ntb=1>>. Acesso em 20 jul.2023.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad: Cristhian Mateus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.



Capítulo 10
O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
COORDENADORES PEDAGÓGICOS EM
PESQUISAS RECENTES (2018-2022)
Flávia Pinheiro da Silva Colombini
Noeli Prestes Padilha Rivas

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS EM PESQUISAS RECENTES (2018-2022)

Flávia Pinheiro da Silva Colombini

Doutoranda no curso de Pós-graduação em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP. Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP- Franca (2019). Especialização em Docência do Ensino Superior (2014), pelo ILES-ULBRA-Itumbiara - GO. Graduada em História pela Faculdade de História, Direito e Serviço Social de Franca - UNESP (2007) e Pedagogia (2011) pelo ILES-ULBRA-Itumbiara - GO.

Noeli Prestes Padilha Rivas

Livre Docente em Educação, na área de Didática/Currículo, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP - Universidade de São Paulo - USP. Doutorado em Ciências: Psicologia pela Universidade de São Paulo (2003). Mestrado em Educação (Currículo) pela Universidade Federal do Paraná (1990). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1976).

RESUMO

Este trabalho apresenta uma investigação acerca do tema: Desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos. O objetivo é identificar pesquisas de mestrado e doutorado atuais que abordam essa temática, assim como relacionar as discussões entre elas. A metodologia utilizada foi a revisão de literatura, segundo Cardoso, Alarcão e Celorico (2010), para seleção e análise dos resumos das pesquisas selecionadas. Foram analisados os objetivos gerais, o referencial teórico, a metodologia de pesquisa e de análise, assim como os resultados apresentados nos resumos das pesquisas selecionadas. As informações contidas nos resumos nos situam quanto à tendência dos estudos mais recentes acerca da atuação e do desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos, em diferentes regiões do Brasil. O referencial teórico em relação ao desenvolvimento profissional é formador por Garcia (1999; 2009), Day (2001) e Oliveira-Formosinho (2009). Libâneo (2001); Placco, Souza e Almeida (2012) ancoram as discussões acerca das especificidades da atuação na coordenação pedagógica. As pesquisas analisadas

neste estudo apontam para a busca de compreensão da formação continuada, atuação, dos saberes adquiridos e condições de trabalho do coordenador pedagógico, elementos centrais do desenvolvimento profissional. Como resultado deste estudo podemos constatar também que esse assunto ainda carece de investigações, visto que a temática do desenvolvimento profissional específico de coordenadores pedagógicos ainda é pouco explorada nas pesquisas acadêmicas recentes.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional. Coordenação Pedagógica. Revisão de Literatura.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional pode ser compreendido como um processo contínuo que engloba os processos formativos (formação inicial e continuada); o contexto histórico, político, social e individual do profissional e do ambiente de trabalho em que ele se insere; o caráter organizacional e institucional do qual faz parte e a capacidade de reflexão sobre a prática, visando o seu aprimoramento. É comum a identificação do desenvolvimento profissional apenas com a formação continuada, porém, ele se enquadra em um contexto mais amplo.

Neste trabalho utilizamos as referências teóricas de autores como Marcelo Garcia (1999; 2009), Christofer Day (2001), Oliveira-Formosinho (2009), Marielda Pryjma e Maria Sílvia Winkeler (2014) para a compreensão do conceito Desenvolvimento Profissional docente, aplicado ao universo profissional dos coordenadores pedagógicos.

Para Marcelo Garcia (2009), o desenvolvimento profissional é um processo constante e evolutivo que “[...]supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores.” (p.09), e que “se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional [...]” (p.11). Para o autor, a fase do desenvolvimento profissional ocorre a partir do estabelecimento e do amadurecimento do professor/coordenador no desempenho de sua função. Geralmente, é nesse momento que o profissional procura fundamentar sua estruturação profissional como ocupante de um determinado cargo. Para Marcelo Garcia (1999), a fase do desenvolvimento profissional se compõe de diversos fatores como a busca autônoma do profissional por cursos de formação, participação em cursos propostos pelas instituições em que trabalha, investigação e reflexão tomadas

a partir da própria prática, apoio profissional mútuo entre pares, ações supervisoras vivenciadas na instituição etc.

Segundo Day (2001, p.15), o sentido do desenvolvimento profissional depende das vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais os educadores realizam a sua atividade docente ou pedagógica. O autor afirma ainda, que o desenvolvimento profissional se materializa quando os esforços formativos dos educadores são direcionados, de forma consciente ou não, para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação.

No mesmo sentido, Oliveira-Formosinho (2009) também afirma que o desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e integrador do que a formação continuada e que ocorre menos no campo individual e mais no contexto coletivo, resultando em mudanças educativas em benefícios dos alunos, das famílias e das comunidades escolares.

No entendimento de Pryjima e Winkeler (2014), o desenvolvimento profissional só se efetiva se a formação inicial e contínua oferecer condições para que as ações no contexto escolar possam ser analisadas, entendidas e refletidas a fim de promover transformação e aprimoramento da prática docente e, no caso da realidade de trabalho do coordenador pedagógico, da prática coordenadora.

Em relação à coordenação pedagógica, Libâneo (2001, p.27) afirma que

O coordenador pedagógico ou professor coordenador supervisiona, acompanha, assessora, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. [...] Outra atribuição que cabe ao coordenador pedagógico é o relacionamento com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola e comunicação e interpretação da avaliação dos alunos.

Placco, Souza e Almeida (2012) defendem que o trabalho dos coordenadores pedagógicos nas escolas deve privilegiar as dimensões articuladora, formadora e transformadora da realidade escolar. Ou seja, esses profissionais atuam como articuladores dos processos de ensino e aprendizagem, como formadores dos professores sob sua coordenação e como agentes de transformação da realidade em que está inserido.

Por possuir um papel de grande relevância no contexto escolar, julgamos necessária a discussão sobre o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico (CP). Muito tem se discutido sobre o papel do CP na contribuição da formação continuada e do desenvolvimento profissional dos professores, porém estudos sobre o desenvolvimento profissional específico do coordenador pedagógico ainda são pouco explorados.

Dessa forma, por meio de uma revisão de literatura, procuramos investigar sobre a produção acadêmica dos últimos anos, com o objetivo de identificar as pesquisas de mestrado e doutorado que abordam essa temática, e relacionar as discussões comuns entre elas.

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

A presente revisão de literatura para a seleção de pesquisas que tratassem especificamente do desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos foi realizada em julho de 2023. Como protocolo de investigação, definimos a realização da pesquisa apenas no repositório Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por se tratar do mais importante repositório brasileiro de pesquisas acadêmicas, que disponibiliza as produções científicas de forma online, portanto, foram delimitados apenas estudos realizados no Brasil.

A partir do descritor (“*desenvolvimento profissional*” “*coordenador pedagógico*”), definimos como filtros da pesquisa um limite temporal dos último 5 anos (2018 à 2022), buscando compreender onde se situam e o que abordam as pesquisas mais recentes sobre o tema. Considerando apenas pesquisas de Mestrado e Doutorado, utilizamos os filtros de buscas da plataforma do repositório, delimitando os estudos em: I) grande área de conhecimento: Ciências Humanas; II) área de conhecimento: Educação, III) área de avaliação: Educação, IV) área de concentração: Educação e V) nome do programa: Educação. A finalidade da utilização dos filtros foi delimitar apenas estudos que se referissem à área educacional.

Dessa forma, foram encontrados 363 resultados condizentes. Ao realizar a leitura dos títulos dessas obras listadas pelo repositório, percebemos que muitas pesquisas tratavam especialmente do desenvolvimento profissional docente e/ou da contribuição do coordenador pedagógico para o desenvolvimento profissional de professores em diversas modalidades e áreas de ensino. A maior parte dos

resultados, portanto, foi desconsiderada pois buscamos pesquisas que tratavam especificamente do desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos, considerando seus processos de formação, atuação e contextos profissionais. Sendo assim, pudemos selecionar, pelo título, 7 pesquisas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1: Teses e dissertações que abordam sobre o desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos nos último cinco anos (2018-2022)

Título	Autor(a)	Tipo	Instituição	Ano
Formação Continuada do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (1990-2018): Movimentos, Possibilidades e Limites	GAIO, Victoria Mottim	Dissertação	Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR)	2018
Coordenação pedagógica em instituições públicas de educação infantil de São Paulo: formação e profissão	ARAÚJO, Janaina Cacia Cavalcante	Tese	Universidade de São Paulo (SP)	2018
As condições de trabalho do Coordenador Pedagógico no Território Sertão Produtivo da Bahia	OLIVEIRA, Eliane Guimarães	Dissertação	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (BA)	2019
O trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) no período de iniciação: dilemas e dificuldades no Ensino Público Estadual de Ponta Grossa	GARBOSA, Helena Gutoch	Dissertação	Universidade estadual de Ponta Grossa (PR)	2019
O Desenvolvimento Profissional de Coordenadores Pedagógicos: construção de saberes e reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar.	MACHADO, Mauriceia Silva Da Trindade	Dissertação	Universidade Federal do Piauí (PI)	2020
Formação e trabalho dos Coordenadores Pedagógicos nas escolas municipais de Francisco Beltrão-PR	MELLO, Camila Manarin	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PR)	2020
Saberes/fazeres do coordenador pedagógico: narrativas da formação e da prática gestora em escolas de Teresina – PI.	NASCIMENTO, Kely Anee de Oliveira	Tese	Fundação Universidade Federal do Piauí (PI)	2021

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Como se observa, cinco pesquisas ocorreram em cursos de Mestrado e duas em cursos de Doutorado em Educação, de Universidades Estaduais e Federais do

país, sendo três no estado do Paraná, duas no estado do Piauí e apenas uma nos estados de São Paulo e Bahia.

A partir da leitura dos resumos dos trabalhos selecionados, foi possível organizar os pontos específicos das pesquisas de acordo com o seguinte quadro:

Quadro 2: Informações contidas nos resumos das pesquisas selecionadas

Autor	Objetivo Geral da Pesquisa	Referencial Teórico	Metodologia utilizada	Metodologia de Análise
GAIO (2018)	“Desvelar como vem se constituindo a formação continuada para o coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR”.	Pinto (2011), Kuenzer (2007), Placco (2012), Orsolon (2002), Camilo Cunha (2015), Marcelo (1999), Mizukami et al. (2002), Nóvoa (1995), Demailly (1995), Formosinho (2009), Imbernón (2011), Martins (2006)	Pesquisa qualitativa: documental; Entrevistas	Não informada no resumo
ARAÚJO (2018)	“Contribuir para a compreensão de questões concernentes à formação e à profissão de profissionais atuantes no cargo de coordenação pedagógica na educação infantil da rede pública municipal direta da cidade de São Paulo, em CEIs (Centro de Educação Infantil) e EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil).”	Não informado no resumo	Pesquisa qualitativa: Grupos Focais	Análise de Conteúdo
OLIVEIRA (2019)	“Analisar as condições de trabalho do coordenador pedagógico que atua no Território Sertão Produtivo da Bahia.”	Não informado no resumo	Pesquisa qualitativa: documental, questionário e entrevistas	Não informada no resumo
GARBOSA (2019)	“Investigar os dilemas e as dificuldades que permeiam o trabalho	Castoriadis (1985), Martins (1996), Papi	Pesquisa qualitativa: estudo de caso	Análise de conteúdo

	do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) em seus primeiros anos de atuação no contexto do ensino público estadual da cidade de Ponta Grossa-PR”.	(2011) e Thompson (1981), Huberman (1995), Garcia (1999), Imbernón (1998), Nóvoa / (1995), Franco (2008), Domingues (2009), Pereira (2017), Placco; Almeida e Souza (2012), Ribeiro (2016)		
MACHADO (2020)	“Analisar as contribuições do processo de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos na construção de saberes para a reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar.”	García (1999), Day (2001), Imbernón (2011), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Tardif (2014), Pimenta (2012), Gauthier (2013), Saviani (1996) e Franco (2012), Saviani (2008), Placco, Almeida e Souza (2011, 2015)	Pesquisa qualitativa narrativa, com a utilização do método autobiográfico (Rodas de conversa e o Memorial de Formação)	Análise de conteúdo
MELLO (2020)	“Analisar como os coordenadores pedagógicos avaliam a necessidade de um conhecimento específico para atuar na organização do trabalho pedagógico nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão, no Paraná.”	Contreras (2012) e Charlot (2013), Franco (2008a, 2008b), Libâneo (2008, 2010), Azzi (2012) e Houssaye (2004)	Pesquisa qualitativa: estudo bibliográfico e documental, questionários e entrevistas	Categorias temáticas.
NASCIMENTO (2021)	“Compreender como os saberes-fazeres da gestão pedagógica são reconstruídos pelos coordenadores pedagógicos com base nos aportes da formação profissional e da prática.”	Garcia (1999), Macedo (2000, 2010), Placco e Almeida (2015), Libâneo (2004, 2010), Lück (2009).	Etnometodologia: observação participante associada ao diário de campo e entrevista narrativa	Análise de entrevistas narrativas

Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

Nas atuais pesquisas acerca do desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico, os objetivos centrais se relacionam a compreender aspectos que constituem ou influenciam no fazer pedagógico desse profissional. A formação inicial e continuada, a atuação na profissão, as condições de trabalho e os saberes específicos da coordenação pedagógica são fatores constitutivos do desenvolvimento profissional, mas que também o retroalimenta. Sendo assim, compreender esses fatores se torna inerente para a compreensão do desenvolvimento profissional desse educador.

A reflexão sobre o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico apresenta-se no contexto educativo, como uma atitude de grande importância para o sucesso das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, visto que a realidade escolar apresenta situações inusitadas requerendo de todos que trabalham na instituição um processo contínuo de desenvolvimento ao longo de toda a carreira. (Machado; Lima; Santos, 2022, p. 19).

Entre os autores mais utilizados como referencial teórico das pesquisas analisadas, podemos encontrar Marcelo Garcia, Libâneo, Ibernón e Placco, Almeida e Souza. Marcelo Garcia é a principal referência utilizada nas pesquisas para a apresentação e discussão do conceito desenvolvimento profissional docente, que foi utilizado no contexto profissional do coordenador pedagógico. Libâneo, Placco, Souza e Almeida referenciam as discussões sobre a área da coordenação pedagógica. Ibernón é um autor muito utilizado como referencial teórico para as discussões em torno da formação continuada e permanente do professor, sendo aplicado para a realidade do coordenador pedagógico.

Todas as pesquisas analisadas se definem como pesquisas qualitativas, evidenciando o predomínio dessa metodologia nas pesquisas educacionais nos últimos anos. Entre os instrumentos de coleta de dados mais utilizados, encontra-se a pesquisa documental e aplicação de questionários e entrevistas. Também se observa um predomínio da Análise de Conteúdo e apenas duas pesquisas se utilizaram da Análise de Narrativas.

Os resultados das pesquisas analisadas revelam a realidade de trabalho, de formação e de desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos que atuam em diferentes regiões do Brasil e que compartilham os mesmos problemas e desafios.

A dissertação de Gaio (2018) apresenta como resultado as tendências que refletem sobre a formação continuada do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, no Paraná. A autora apresenta também limites e possibilidades de formação para o coordenador pedagógico iniciante e para a definição do papel do coordenador. Gaio destaca ainda que as formações continuadas oferecidas na rede de ensino que ela pesquisou não privilegiam a produção e sistematização do conhecimento, estando voltadas para os “interesses particulares de sujeitos que pensam para a escola e não com a escola.” (Gaio, 2018).

A tese de Araújo (2018) apontou como resultado uma necessidade de políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada do coordenador pedagógico da educação infantil. Os dados explorados pela autora apresentaram uma fragilidade na formação inicial dos coordenadores, nas formações continuadas em serviço, oferecidas pelo município, assim como nas formações continuadas buscadas pelos próprios coordenadores em cursos de pós-graduação.

A pesquisa de Oliveira (2019) evidenciou a necessidade de uma definição ou regulamentação, em âmbito nacional, do papel do coordenador pedagógico. Segundo a autora, em algumas redes de ensino, esse profissional acaba assumindo funções do supervisor, do inspetor e do orientador educacional. Como resultado dessa indefinição profissional do coordenador, a autora afirma ocorrer uma intensificação da precarização do seu trabalho, levando a um acúmulo de demandas e desvios de funções. Os dados da sua pesquisa indicam também que, na região baiana onde ocorreu o estudo, formado por vinte municípios, há uma falta de clareza sobre a identidade dos coordenadores pedagógicos, tanto nas diretrizes normativas que regulamentam a função, quanto no entendimento dos próprios coordenadores, que denunciam falta de estrutura de trabalho e insatisfações com a carreira, com o salário, com a jornada de trabalho e demandas excessivas.

O trabalho de Garbosa (2019) buscou investigar sobre os desafios impostos ao coordenador pedagógico iniciante e, como resultado, identificou dificuldades desses profissionais relacionadas à organização do trabalho pedagógico, relações conflituosas com professores, alunos e familiares, e formação continuada deficiente. A autora considera que esses fatores levam a uma atuação limitada e imediatista do coordenador, destacando, portanto, a importância de uma formação continuada específica para essa função, que viabilize reflexões para que esses profissionais compreendam seu verdadeiro papel nas escolas.

Machado (2020) conclui que o desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas que ela pesquisou contribuiu significativamente para a construção de novos saberes que repercutiram na reconstrução de suas práticas, refletindo qualitativamente no processo de ensino-aprendizagem ocorrido nas escolas em que atuam. O desenvolvimento profissional dessas educadoras foi impulsionado pelas necessidades observadas no decorrer da prática profissional, sendo consubstanciado por cursos, encontros, formações e momentos de reflexões individuais e coletivas.

Em sua pesquisa, Mello (2020) evidencia a necessidade, externalizada pelos coordenadores entrevistados por ela, de uma formação específica para o desempenho da função de coordenador pedagógico. A autora afirma que os coordenadores explicitam um esvaziamento teórico em suas formações iniciais, o que torna os fazeres da função reduzidos a saberes experienciais. Portanto, a autora aponta como um anseio desses profissionais um aprofundamento teórico na área da coordenação pedagógica.

Por fim, Nascimento (2021) destaca a importância dos saberes-fazeres na coordenação pedagógica serem construídos e reconstruídos a partir da relação teoria e prática. Teoria que se adquire na formação profissional (inicial e continuada) associada à prática gestora que se constrói e reconstrói a partir do cotidiano na gestão pedagógica.

Em comum, as pesquisas acadêmicas aqui analisadas, refletem sobre os fatores que constituem o desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos, passando por críticas relacionadas à indefinição das identidades e do papel dos coordenadores, até críticas relacionadas à formação inicial, considerada frágil e limitada para a atuação na função. De maneira geral, as pesquisas também destacam a importância e a necessidade de formações continuadas específicas voltadas para os coordenadores pedagógicos, levando em consideração os contextos analisados. Formação, atuação, saberes e contextos são componentes fundamentais do desenvolvimento profissional, explorados por tais pesquisas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento profissional se abastece da formação inicial e continuada, mas se define em um contexto mais amplo. É composto também por um repertório

que engloba as condições de trabalho, de carreira, saberes, reflexão sobre a prática, identidade, clima e cultura organizacional. Por isso não conseguimos dissociar a atuação do coordenador pedagógico do seu desenvolvimento profissional.

Uma conclusão possível trazida pela revisão de literatura aqui apresentada é a afirmação de que existem, atualmente, poucos estudos que abordam especificamente sobre o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico, visto que grande parte das pesquisas identificadas (e excluídas das análises deste trabalho) se referem à contribuição dos coordenadores pedagógicos para o desenvolvimento profissional docente, já que são os responsáveis diretos pela formação continuada do professor na escola. Porém, a reflexão que fica é: quem ou como se forma esse formador?

Em síntese, os principais pontos de discussão e de conclusão das obras analisadas por este trabalho, concentram-se em torno da temática formação continuada dos coordenadores pedagógicos como elemento central do desenvolvimento profissional. A maioria dos estudos indica que, estando na função da coordenação pedagógica, os profissionais necessitam de atenção especial para a própria formação continuada, que deve ocorrer, preferencialmente, centrada nos contextos das escolas em que atuam, pois as aprendizagens da formação inicial não são suficientes para garantir o um efetivo desempenho na função. Além do mais, questões sobre condições de trabalho, carreira e saberes também foram encontradas nos estudos, constituindo e determinando o desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Janaina Cacia Cavalcante. **Coordenação pedagógica em instituições públicas de educação infantil de São Paulo: formação e profissão**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

CARDOSO, Teresa; ALARCÃO, Isabel; CELORICO, Jacinto Antunes. **Revisão da Literatura e sistematização do conhecimento**. Editora Porto, Porto, 2010.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora. 2001.

GAIO, Victoria Mottim. **Formação continuada do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (1990-2018): movimentos,**

possibilidades e limites. 2018. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

GARBOSA, Helena Gutoch. **O trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) no período de iniciação**: dilemas e dificuldades no Ensino Público Estadual de Ponta Grossa. 2019. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MACHADO, Mauricéia Silva da Trindade. **O Desenvolvimento Profissional de Coordenadores Pedagógicos**: construção de saberes e reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar. 2020. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

MACHADO, Mauricéia Silva da Trindade; LIMA, Maria Divina Ferreira; SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos. Desenvolvimento profissional de coordenadoras pedagógicas da educação básica: um processo em construção permanente. **Revista Prâksis**, Novo Hamburgo, a. 19, n. 2, jul./dez. 2022.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**. N. 8, jan-abr, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MELLO, Camila Manarin. **Formação e trabalho dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais de Francisco Beltrão-Paraná**. 2020. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.

NASCIMENTO, Kelly-Anee de Oliveira. **Saberes/fazeres do coordenador pedagógico: narrativas da formação e da prática gestora em escolas de Teresina – PI**. 2021. 175f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

OLIVEIRA, Eliane Guimarães de. **As condições de trabalho do coordenador pedagógico no território sertão produtivo da Bahia**. 2019. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento Profissional dos Professores. *In*. FORMOSINHO, João (coord.) **Formação de Professores – aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora. 2009, p. 221-284.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2012, v. 42, n. 147, p. 754-771.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>>. Acesso em 04 de out 2021.

PRYJMA, Marielda Ferreira; WINKELER, Maria Sílvia Bacila. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 23-34, ago./dez. 2014. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: março de 2023.



Capítulo 11

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO
LÍNGUA ADICIONAL/ESTRANGEIRA: UM
OLHAR PARA A CONCEPÇÃO
INTERACIONISTA E PARA O CURRÍCULO
INTERNACIONAL**

**Laianny Rodrigues Ribeiro
Cristina Yukie Miyaki**

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL/ESTRANGEIRA: UM OLHAR PARA A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA E PARA O CURRÍCULO INTERNACIONAL

Laianny Rodrigues Ribeiro

*Graduada no Curso de Letras – Português-Inglês pela Pontifícia Universidade
Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: laiannyrr@outlook.com*

Cristina Yukie Miyaki

*Pós-doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina
(UFSC) e docente das graduações em Letras e em Pedagogia da Pontifícia
Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: cristina.miyaki@pucpr.br*

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a percepção do migrante estudante e a percepção do professor em relação ao ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e ao material utilizado nas escolas, e como os documentos oficiais da BNCC e o PNLD norteiam os materiais didáticos para o ensino desses migrantes matriculados na educação básica de ensino. Com isso autores como Dellisola (2009), Dias (2009) e Almeida Filho (2011) foram utilizados para compreender a relação entre língua-cultura, o enfoque nas quatro práticas discursivas, por meio dos gêneros textuais, e, principalmente, auxiliar na análise do questionário aplicado às turmas e professores do curso de PLE, do programa Lampedusa, promovido pelo PUCIdiomas e a alunos migrantes do Colégio Costa Viana e TECPUC. Os materiais e metodologia utilizados são a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), a elaboração de um questionário e a análise do material da coleção Novas Palavras (2016) e a identificação dos critérios de avaliação do PNLD e a BNCC para o ensino de PLE. Os resultados obtidos, primeiramente, em relação ao livro didático Novas Palavras, foi o desenvolvimento das quatro práticas discursivas, de forma interativa, por meio da diversidade de gêneros textuais. A análise das respostas dos questionários trouxe a reflexão da possível necessidade de um currículo internacional de PLE, visando salas de aulas plurais, conseqüente do aumento de migrantes no território brasileiro, e a como a elaboração do material didático influencia na integração e motivação do estudante na aprendizagem da cultura brasileira e da língua portuguesa.

Palavras-chave: PLE (Português como Língua Estrangeira). Diálogo intercultural. Concepção interacionista. Currículo internacional. Gêneros textuais.

ABSTRACT

The main objective of this research is to analyze the perception of the migrant student and the teacher's perception in relation to the teaching of Portuguese as a Foreign Language (PFL) and the material used in schools, and how the official documents of the BNCC and the PNLD guide the teaching materials for teaching these migrants enrolled in basic education. With that, authors such as Dellisola (2009), Dias (2009) and Almeida Filho (2011) were used to understand the relationship between language-culture, the focus on the four discursive practices, through textual genres, and, mainly, to help in the analysis of the questionnaire applied to the classes and teachers of the PFL course, of the Lampedusa program, promoted by PUCIdiomas and to migrant students from Costa Viana School and TECPUC. The materials and methodology used are content analysis, proposed by Bardin (2016), the elaboration of a questionnaire and the analysis of material from the Novas Palavras collection (2016) and the identification of the evaluation criteria of the PNLD and the BNCC for teaching of PFL. The results obtained, firstly, in relation to the book Novas Palavras, was the development of the four discursive practices, in an interactive way, through the diversity of textual genres. The analysis of the answers to the questionnaires led to reflection on the possible need for an international PFL curriculum, targeting plural classrooms, as a result of the increase in migrants in the Brazilian territory, and on how the preparation of didactic material influences the integration and motivation of students in learning Brazilian culture and the Portuguese language.

Keywords: PFL (Portuguese as a Foreign Language). Intercultural dialogue. Interactionist conception. International curriculum. Textual genres. Língua Inglesa. Mesma formatação do Resumo em Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa o Material Didático (MD), em uma perspectiva interacionista de língua, e reflete em relação ao currículo internacional, de acordo com o perfil dos estudantes. O ensino de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira/adicional (PLE) vem sendo discutido com a entrada de migrantes e refugiados no Brasil.

Por meio do projeto “2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e refúgio no Brasil” (2021), realizado pelo Observatório das Migrações Internacionais

(OBMigra), o Ministério da Justiça e da Segurança Pública (MJSP) divulgou o “Relatório Anual 2021” que apresenta um paralelo do Brasil entre os anos de 2011 e 2020. De acordo com o relatório de 2010 residiam no país aproximadamente 592.570 migrantes, sendo as principais nacionalidades provenientes de Portugal, Japão e países do Hemisfério Norte. Atualmente, estima-se que 1,3 milhão de migrantes residiam no Brasil entre os anos de 2010-2020, sendo as principais nacionalidades provenientes da Bolívia, Colômbia, Estados Unidos, Haiti e Venezuela. O número de refugiados reconhecidos subiu de 86, em 2011, para 26,5 mil em 2020, provenientes da Colômbia, Haiti, República Democrática do Congo, Síria e Venezuela. Em relação à educação foram 41.916 novos estudantes matriculados na rede básica de ensino, em 2010, e 122.900, em 2020. Com a inserção de migrantes e refugiados na educação básica, questões foram levantadas: Quais adaptações o currículo brasileiro prevê em relação ao ensino de PLE? Como o Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abordam o ensino de PLE nos materiais didáticos e no currículo? Como é a aprendizagem do aluno estrangeiro que utiliza o mesmo material dos alunos brasileiros? E o material didático utilizado nas escolas regulares está de acordo com o ensino de PLE?

Quando vamos ensinar PLE, devemos lembrar das questões identitárias, políticas e sociais, mas alguns materiais não são adequados ao ensino de PLE, pois não abordam essas temáticas, retratando apenas identidades hegemônicas, assumindo posicionamentos multiculturalistas ou neutralistas das abordagens tradicionais, que proporcionam uma concepção estereotipada e distante do outro, isto é, do aprendiz de PLE. O termo “estrangeiro”, utilizado muitas vezes para se referir ao “outro”, traz em um dos seus significados aquele indivíduo que não é cidadão nem natural do país onde se encontra. Outro significado seria o de “alienígena”, que expressa “a distinção entre indivíduos ou grupos desejáveis e indesejáveis e envolve, às vezes, sentimentos de suspeita e xenofobia” (SEYFERTH, 2014, p. 256). O termo “imigrante” seria utilizado para o cidadão vindo de outro país para se estabelecer, garantindo o direito pleno à cidadania, trazendo suas marcas identitárias e linguísticas.

Este trabalho relata os resultados da pesquisa de iniciação científica aprovada pelo Comitê de Ética da PUCPR, com o título de “Internacionalização do currículo de língua portuguesa: o conceito de interculturalidade no ensino de PLE (Português como Língua Estrangeira/Adicional), CAAE: 45577221.8.0000.0020, PARECER número 4.830.917. Esta pesquisa faz parte do projeto orientado pela Prof.^a Dra. Cristina Yukie

Miyaki, atrelada ao Grupo de Pesquisa Teorias e Análises da Linguagem e Linguística Aplicada (CNPQ - PUCPR).

Revisão de literatura

Na aquisição de uma segunda língua, o desenvolvimento da Competência Comunicativa (CC) é o ponto central para o falante ter a capacidade de se comunicar e interagir em situações do cotidiano. Por este motivo, o material didático utilizado, a concepção de língua adotada pelo professor e o perfil do público influenciam no desenvolvimento da CC. É, então, necessário:

Ensinar a aprender as regras de uso dessa língua, as regras gramaticais estão integradas na utilização da língua em todos os domínios de comunicação, em conformidade com as necessidades do público-aprendente; este tem a capacidade de, numa esfera social, usar a língua interação, donde resultará a comunicação e a negociação de sentido feita entre os interlocutores. (REIS GROSSO, 2016, p. 49).

No ensino de PLE, como aborda Hanna (2016), a língua se relaciona com a cultura e aos aspectos sociais, pois ao aprender novas línguas estamos conhecendo outros povos e culturas e evoluindo nossa própria percepção do mundo e da nossa identidade, minimizando o choque cultural. Ao adotar certas práticas pedagógicas, devemos refletir sobre o perfil de um falante transnacional, que pode ser desenvolvido a partir de uma pedagogia cultural/intercultural, que foi surgindo a partir da modernização, globalização e a facilidade, por meio das redes sociais, de se comunicar com outras culturas da língua-alvo. No ensino de línguas, é importante não desassociarmos língua e cultura. Na produção de sentido temos a relação com o contexto e a interpretação do migrante, que tem como base questões culturais, econômicas, sociais, ideológicas e históricas. Quando estamos aprendendo uma língua, adquirimos, segundo Almeida Filho (2011), novas perspectivas de mundo e de nós mesmos, devido ao contato com novas culturas. Os autores Cursino, Albuquerque, Silva, Gabriel, Anunciação (2016) expõem atividades nas quais o migrante poderá trocar experiências culturais entre a sociedade curitibana e a nova parcela da sociedade composta pelos migrantes, mobilizando diversas instituições sociais, ONGs e instituições de ensino, facilitando o processo de aceitação e de integração mútua.

Pessoas provenientes da Venezuela se destacaram no relatório anual da OBMigra (2021) como uma das principais nacionalidades no registro de migrantes, refugiados e atuantes no mercado de trabalho. Entre os anos de 2011-2020 foram registrados cerca de 172.306 venezuelanos residentes ou residentes temporários no Brasil. De acordo com o Censo Escolar foram por volta de 122.900 estudantes migrantes matriculados na educação básica, em 2020, sendo 24.446 apenas de venezuelanos matriculados na região norte do país. Segundo Almeida Filho (2001), houve um crescimento de migrantes hispanofalantes e, conseqüentemente, uma maior procura por cursos de português como língua estrangeira/adicional; o autor ainda comenta sobre como as semelhanças entre as línguas podem criar “vícios” linguísticos para o falante. Dessa forma, pesquisar e refletir sobre a língua e cultura dos migrantes, sendo que língua-cultura são indissociáveis, contribuiu para um material didático mais inclusivo e intercultural; sendo que para Almeida e Júdice (2016), o MD, anteriormente, privilegiava apenas a abordagem da língua portuguesa e costumes da cultura brasileira. As autoras trazem um paralelo de como os materiais abordavam o ensino de PLE de acordo com o período histórico do Brasil. Partindo do momento da implementação de leis abolicionistas no final do século XIX, o país carecia de mão de obra, aumentando o fluxo migratório influenciado, também, pela crise econômica na Europa. Junto à necessidade de educar os mais jovens, os migrantes construíram escolas e elaboraram materiais, na sua língua materna, para o ensino de português. Com a segunda fase, século XX, as autoras expõem as políticas do Estado Novo (1930-1964), de Getúlio Vargas, em relação à publicação de materiais em língua estrangeira, que necessitavam de autorização, e a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa nas aulas de qualquer matéria. Já na terceira fase, as autoras abordam sobre como a formação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), em 1991, colabora para a difusão do português e a cultura brasileira pelos países da América. Segundo o Ministério da Educação (MEC), em 2008 foi aprovada a Lei nº 26.468 para a oferta de português como língua estrangeira (LE) em todas as escolas da Argentina. Já no Brasil a Lei nº 11.161/05 prevê a possibilidade da oferta do espanhol nas escolas públicas e privadas. Com isso, como descrevem Almeida e Júdice (2016, p. 287), o PLE pode ser dividido no Brasil em três fases “ensino para adaptação”, “ensino como imposição” e “ensino como adição”.

Para Dias (2009), o livro didático (LD) é uma possibilidade para o professor utilizar e/ou ampliar o conteúdo em sala de aula. Contudo, a autora reflete sobre a

importância da normatização de critérios que norteiam a elaboração e distribuição do LD para as instituições, comentando a dificuldade do professor de língua estrangeira em selecionar os materiais, recorrendo, muitas vezes, aos mais acessíveis no mercado. Como abordam Neves e Silva (2013), é importante que os órgãos acompanhem a globalização e o crescente número de migrantes refugiados matriculados em escolas regulares. Os autores abordam sobre os desafios no ensino de português para estrangeiros, refletindo na adequação do material e livro didático “respeitando a faixa etária, a diversidade cultural dos alunos estrangeiros e adequados ao contexto de cada escola” (NEVES E SILVA, 2013, p. 135).

Além disso aprender uma segunda língua pode influenciar na questão emocional do aluno. A reflexão de Welp (2009), sobre o input no ensino de línguas, traz a atenção para o indivíduo e como a influência do ambiente e os sentimentos podem deixar esse aluno desmotivado, ansioso, associando a sala de aula como um lugar de vulnerabilidade de suas habilidades. A autora dá ênfase na questão da ansiedade e como ela pode ser positiva ou negativa para o desenvolvimento do estudante na aprendizagem da LE. A oralidade também pode causar uma possível tensão pelo momento de externalizar os pensamentos e falar em frente a outros alunos, nessas situações o professor é um dos responsáveis por promover um ambiente acolhedor e de uma interação que aproxima os migrantes compartilhando suas histórias e culturas. Eventualmente, se a ansiedade se tornar constante, isso pode levar “à interferência cognitiva a partir de uma cognição autodepreciativa que produz déficits de desempenho” (WELP, 2009, p. 75). A autora, então, propõe a utilização da língua materna para otimizar o desempenho do aluno evitando momentos de estresses. Contudo, a ansiedade positiva pode maximizar o desenvolvimento do migrante na aquisição da língua-alvo, pois ele irá se adaptar à situação com foco e mais preparo.

O enfoque nas quatro práticas discursivas é uma forma de o migrante ampliar os horizontes em relação à língua-alvo. Antunes (2003) conceitua escrita, leitura e oralidade, atribuindo a escrita como sendo dialógica, interativa, dinâmica e negociável. A escrita em uma perspectiva interacionista está ligada à interação entre as pessoas e à troca de ideias; quando o indivíduo escreve, a partir de um objetivo, a intenção é o texto ser direcionado “para alguém”, manifestando seus pensamentos, informações adquiridas, conhecimentos, entre outros. Os gêneros textuais são essenciais para a elaboração da escrita, pois cada gênero tem sua estrutura composicional e a

gramática adequada para sua escrita (de maneira formal ou informal); os gêneros seguem um padrão, apesar de manterem distinções linguísticas.

Para a leitura de um texto é pressuposto que tenhamos um conhecimento prévio que vai além do conhecimento da língua, para identificarmos as informações. O professor deve compreender que os conhecimentos linguísticos são importantes, mas não são os únicos critérios para o entendimento do texto e suas intertextualidades. É pela leitura que também conseguimos compreender e internalizar os padrões gramaticais de um texto e como sua estrutura é apresentada para o leitor.

A oralidade é uma atividade interacionista que, segundo Dias (2009), a atividade com a compreensão oral é importante devido à língua-cultura. Cada cultura possui aspectos únicos em sua fala devido a influências de outras culturas no país, formando os traços segmentais relacionados aos diferentes fonemas, com uma pluralidade de sotaques que pode dificultar a compreensão dos migrantes.

O ensino por meio de gêneros textuais autênticos, utilizados no cotidiano, auxilia o migrante a assimilar em quais situações e como utilizar a norma padrão da língua portuguesa, captando as variações linguísticas existentes na comunicação, o que facilita na comunicabilidade dos alunos no Brasil. Uma opção para as aulas de PLE seria abordar temas que contribuem para a inserção do migrante no trabalho, no estudo e no desenvolvimento pessoal. Com a abordagem didática dos gêneros textuais os alunos desenvolvem estratégias para a produção de sentido, pensando em um público-alvo específico e o contexto social de grupo. Trata-se de uma atividade voltada para o sociointeracionismo, relacionando, segundo Dellisola (2009, p. 100), o autor-texto-contexto-leitor. Além disso, assimilando diferentes conteúdos, estruturas, linguagens e organização textual. Para a autora, há uma maior necessidade do trabalho com os gêneros abordando aspectos multidimensionais, língua-cultura e a comunicação, “o livro didático de LE que se destina especificamente para o ensino de um idioma em ambiente escolar tem um papel idealizado de servir de apoio ou de roteiro de trabalho”. (DELLISOLA, 2009, p. 102). Quando o professor aborda o uso da linguagem na produção de sentido, o estudante consegue desenvolver interpretação não somente da proposta de um texto inserido em um gênero textual, como identificar a linguagem verbal, não-verbal e a intertextualidade, que muitas vezes está relacionado com o conhecimento da cultura do país acolhedor. Nesse momento o docente pode utilizar dos conhecimentos culturais do migrante para a elaboração de um gênero utilizado no cotidiano do brasileiro, integrando habilidades

sociocomunicativas. O que ocorre é o exercício da elaboração e o estudo do conteúdo, sem focar em apenas um aspecto. Explicitado por Dellisola (2009), ao elaborar uma atividade, o professor deve pensar no contexto de uso, seus significados culturais e sociais tendo em mente a concepção de linguagem adotada. Cada gênero textual tem um propósito comunicativo e está inserido no dia a dia do cidadão, nas esferas de circulação. Aspectos linguísticos como léxico e gramática podem ser desenvolvidos, pois o estudante tem contato com a língua em uso. A importância dos gêneros textuais está na ampliação de horizontes, na interação social e no desenvolvimento comunicacional.

OBJETIVOS

O objetivo desta pesquisa está atrelado à análise do questionário, aplicado aos estudantes de PLE no Programa Lampedusa, no TECPUC e no Colégio Costa Viana. Com as respostas dos alunos e professores foi possível analisar a percepção do migrante estudante e a percepção do professor em relação ao ensino de PLE e ao material utilizado nas escolas. Sendo assim, os objetivos específicos são: a) Analisar quais são os critérios e os instrumentos de avaliação que o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) utiliza para selecionar os materiais didáticos de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira elegidos no Brasil; b) Analisar os materiais didáticos impressos ou *on-line* já selecionados, e verificar se respeitam em sua abordagem metodológica os aspectos de interculturalidade e as quatro práticas discursivas; c) Analisar se os materiais didáticos impactam de forma positiva a realidade social em que os estudantes estão inseridos no Brasil, e/ou se ajudam no objetivo do porquê os alunos estão aprendendo a Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais e conhecimentos culturais e históricos brasileiros.

MATERIAIS E MÉTODO

Esta pesquisa é de natureza exploratória, expositiva e indagadora, é também uma pesquisa qualitativa e bibliográfica.

O método utilizado foi a Análise de Conteúdo (AC), apresentada por Bardin (2016). A AC foi escolhida para a sistematização da coleta, descrição e análise dos dados que serão retirados de um questionário para analisar a percepção do migrante

estudante e a percepção do professor em relação ao ensino de PLE e ao material utilizado nas escolas. O código utilizado para análise foi o linguístico e o suporte escrito, com a comunicação dual por meio do questionário.

Os materiais analisados, além do questionário, foram a BNCC e o PNLD, para identificar quais adaptações os documentos oficiais, que norteiam o currículo e os materiais didáticos, trazem em relação ao ensino de PLE, refletindo sobre o currículo internacional. E o livro didático de língua portuguesa “Novas Palavras” (2016), utilizado no 1º ano do Ensino Médio, analisando aspectos interculturais, interacionistas, o ensino por meio das quatro práticas discursivas e os gêneros textuais, refletindo em como é a aprendizagem do aluno migrante refugiado que utiliza o mesmo material dos alunos brasileiros.

A aplicação do questionário ocorreu nas aulas de PLE do Programa Lampedusa, promovido pelo PUC Idiomas e coordenado pela professora Carmen Terezinha Koppe. As perguntas do questionário foram divididas para compreender o perfil dos alunos, a aprendizagem, os estereótipos associados à cultura de cada país, a ansiedade nas aulas de língua portuguesa e por último os gêneros textuais estudados.

A aplicação ocorreu com a turma da noite que possuía uma média de 56 alunos presentes em sala. Devido ao final do semestre, 39 alunos responderam o questionário. Foi realizada a leitura e explicação de cada questão. Era programada a utilização de 15 minutos da aula, contudo, devido a dúvidas e dificuldades dos alunos, a aplicação durou em torno de 20 a 30 minutos. As dificuldades foram nas questões discursivas e no entendimento do nível de escolaridade. Já os alunos da educação básica foram quatro do TECPUC e dois alunos do Colégio Estadual Costa Viana. Para o questionário dos professores foi enviado o link do google forms. Foram cinco professores respondentes do Colégio Estadual Costa Viana, Cursos Técnicos Ensino Médio (TECPUC) e professores do Programa Lampedusa.

RESULTADOS

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é um programa que se utiliza de critérios para avaliar os livros das diversas áreas do conhecimento e distribui gratuitamente os materiais nas escolas. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), foi só em 2011 que os critérios para os materiais didáticos de língua

estrangeira (LE) foram inseridos no programa, abordando a língua inglesa e o espanhol. É o MEC quem define as diretrizes para cada edição do PNLD. O edital de 2022, não cita explicitamente critérios específicos para materiais de PLE no ensino de português para indígenas, sendo apenas critérios comuns para livros didáticos de língua estrangeira como o inglês e o espanhol.

Sobre o currículo, as instituições escolares da educação básica seguem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), o documento que normatiza e norteia o currículo escolar da educação nacional. Sendo assim, foi feito um recorte da BNCC (2018), focado no ensino de língua portuguesa no Ensino Médio.

A escola é o lugar para a formação crítica do aluno, promovendo o respeito às pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, combatendo estereótipos e a discriminação, por meio do diálogo. As competências gerais da educação básica mostram a preocupação pelo respeito à diversidade cultural e linguística, sendo a escola um lugar de acolhimento e espaço democrático. A BNCC também prevê, no currículo de língua estrangeira, o ensino da língua inglesa que começa a partir do Ensino Fundamental – Anos Finais até o Ensino Médio. De acordo com Brasil (2018), os estudantes estudam as razões pelas quais o inglês se tornou uma língua de uso global e as características identitárias dos diferentes falantes ao redor do mundo, que apresentam diversos aspectos linguísticos e culturais, deixando de lado o viés hegemônico apenas do ensino do inglês estadunidense e/ou britânico; a BNCC reflete também "sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural" (BRASIL, 2018, p. 245). Já a inclusão linguística e cultural é abordada pela BNCC por meio da discussão das "possibilidades e interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais" (BRASIL, 2018, p. 15) que devem ser consideradas na elaboração do currículo e propostas pedagógicas. O ensino de PLE é citado no documento para a construção do currículo da Educação Escolar Indígena, a BNCC prevê um currículo intercultural e bilíngue, respeitando as culturas tradicionais indígenas.

O material didático Novas Palavras

A coleção "Novas Palavras" é amplamente utilizada no Colégio Estadual Costa Viana e no TECPUC, em diferentes versões. Em sua apresentação o livro já

prepara o aluno para atividades a serem desenvolvidas ao longo da obra. A coleção garante o exercício das práticas de leitura, escrita e fala por meio de uma grande variedade de textos, de diferentes gêneros textuais.

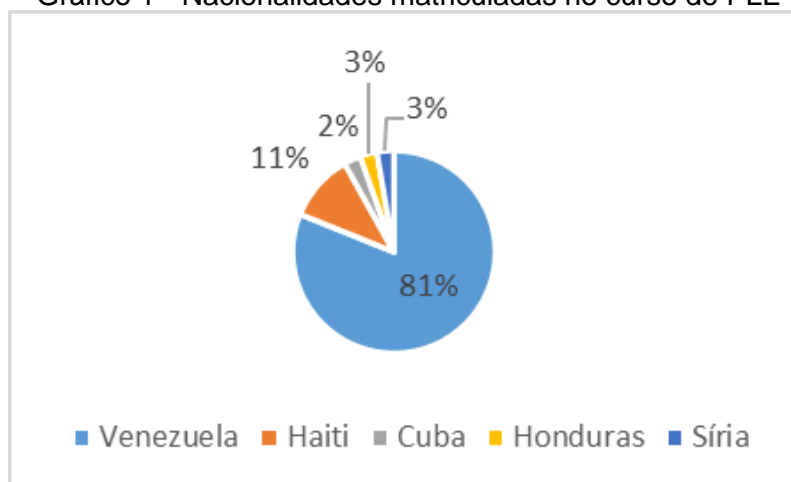
A estrutura do livro é composta por três partes, sendo a primeira sobre literatura, a segunda relacionada ao ensino da gramática e a terceira para o desenvolvimento da leitura e produção de texto. Nota-se que ao longo da obra a fala e a compreensão oral são trabalhadas nas atividades intituladas “Em tom de conversa”, na qual orienta o aluno a refletir em coletivo e a interagir com a turma por meio de tópicos. A oralidade também é trabalhada no capítulo 2, na seção de gramática, com a “linguagem falada” e as noções de variação linguística, contribuindo para a compreensão dos diversos dialetos falados pela extensão do território brasileiro.

As quatro práticas discursivas, em sua maioria, foram exercitadas por meio da diversidade de gêneros textuais como o uso de tirinhas, trechos de obras literárias, charge, anúncio publicitário, propaganda, notícia de jornal, e-mail, entre outros gêneros, que explicitam a realidade sociocultural do país. Diversas perspectivas da cultura e história brasileira estão presentes no livro, contudo, os aspectos da interculturalidade estão presentes por meio de referências, por exemplo, de pintores como Picasso, Monet e o desenhista Kuczynski. O momento em que o material aborda sobre outras nacionalidades encontra-se na parte da gramática, onde aborda sobre os diferentes países falantes da língua portuguesa. O texto conta a história do português, de forma breve, começando pelo latim vulgar e o latim literário, utilizado em Roma, passando pela Península Ibérica, chegando até a colonização e as colônias portuguesas de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

Resultados do questionário aplicado a estudantes

A partir das informações obtidas por meio do questionário, foi possível traçar o perfil dos alunos de PLE da PUCPR (Programa Lampedusa), do período da noite, como mostra a gráfico 1.

Gráfico 1 - Nacionalidades matriculadas no curso de PLE

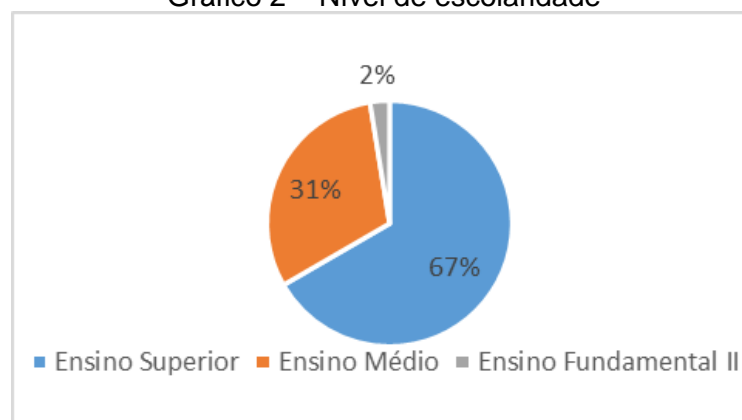


Fonte: O autor (2022)

Acompanhando as aulas de PLE, durante um semestre, foi possível traçar o perfil e as motivações pelas quais os migrantes estavam aprendendo o português brasileiro. Uma das motivações principais está associada ao desenvolvimento pessoal, seguido do trabalho e estudo. Uma das motivações comuns entre os alunos era desenvolver uma comunicação mais fluente para o trabalho; uma motivação distinta foi o relato de uma aluna que estava aprendendo português para conseguir conversar com outros autores e poetas.

O grupo da noite tinha idades diversas entre 13 e 62 anos e o seu nível de escolaridade, com exceção de um aluno, com Ensino Fundamental II, era o Ensino Médio e o Ensino Superior, como mostra abaixo a gráfico 2.

Gráfico 2 – Nível de escolaridade



Fonte: O autor (2022)

Na aprendizagem do português, o livro didático é utilizado por quase todos os alunos, exceto um que selecionou a resposta “b. Materiais on-line”. A atividade mais

desafiadora dos migrantes é a oralidade, seguida da produção de texto. A opção menos escolhida foi a letra “c. Exercícios de leitura e interpretação de textos”, sendo assinalada apenas uma vez. Os motivos alternam em dificuldades na conversação, compreender a fala das pessoas como o sotaque, pronúncia das palavras e vocabulário.

As questões sobre a cultura do migrante refletiam sobre as principais características do país de origem, abordavam os estereótipos, e as respostas sobre as características do país de origem foram, para Argentina: futebol. Como estereótipo é o futebol e o tango. Em Cuba: calor; esporte e gastronomia. Como estereótipo é o baile e o esporte. No Haiti: carnaval; vodu haitiano e a dança chamada Kompa. Como estereótipo é o vodu e Kompa. Em Honduras: praias como Roatan e recife de coral. Como estereótipo é dançar punta e fazer a comida baleadas. Na Síria: diversidade de religiões e etnicidade. Como estereótipo é como retratam o sírio sendo uma pessoa fanática, fechada e rica. E na Venezuela: beisebol; praias; Salto Angel; país tropical; concurso de beleza e gastronomia. Como estereótipo é jogar beisebol, chavistas (partidários do político venezuelano Chaves), dançar, morenos, alegres e falar rápido.

A questão 9.2 (ANEXO 1) abordava sobre a curiosidade da percepção do livro aos olhos dos migrantes e se eles sentiam que o material utilizado abordava, de forma satisfatória, a sua cultura. Apesar dessa questão ser a menos respondida, devido possivelmente à dificuldade de compreensão sobre a especificação de qual o livro didático, vinte e três alunos responderam que o material não retrata ou retrata pouco a cultura do migrante, mostrando que apesar de o material “Pode Entrar” ser específico para o ensino de migrantes refugiados, o foco está no ensino da história e cultura brasileira.

Em sala de aula, de acordo com as respostas do questionário, os alunos quase não se sentem ansiosos, onze alunos indicaram “a. Muito pouco”, sendo que dezessete assinalaram “d. Nunca”. Nas justificativas os migrantes explicam sobre se sentirem confortáveis, por estarem em um ambiente de motivação. Ao conversar com os alunos, foi exposto em como se sentem confortáveis em sala de aula e como os migrantes se tornaram amigos entre si, ajudando um ao outro nas aulas de português.

Os cinco alunos da educação básica são provenientes do Equador, EUA, Japão, Portugal, Venezuela com idades entre 14 e 16 anos cursando o Ensino Médio. Por meio das respostas dos alunos, foi dito que estão aprendendo a língua portuguesa preferencialmente para os estudos. Quando perguntados sobre quais atividades os

estudantes consideram mais desafiadoras, apenas um respondeu apresentação oral, os demais divergiram das respostas dos migrantes do curso de PLE, que indicaram a dificuldade relacionada à oralidade, respondendo a dificuldade na produção de texto, o que pode ser reflexo da diferença motivacional de estar aprendendo o português brasileiro, atrelada à complicação em compreender e associar a estrutura da língua portuguesa às práticas discursivas cotidianas.

Os alunos afirmaram que o LD é o mais utilizado na aprendizagem e que esse material retrata a cultura de outros países como algo superficial e característico, como por exemplo: a Venezuela como uma cultura bela; Equador com a vestimenta; e o Japão como uma raça amarela. Os estudantes demonstraram ter plena consciência de como seu país e os cidadãos são retratados mundo afora, pois quando perguntados sobre as principais características e estereótipos do país, todos os migrantes responderam: a Venezuela apresenta como principal característica as praias e o presidente, tendo como estereótipo a prática do beisebol por toda a população; o Japão é retratado como um país dos animes, mangás, comida, samurai, e como estereótipo olhos puxados, pessoas amarelas fascinadas por assistir anime e ler mangá; Os EUA são vistos, a partir da percepção do estudante, como um país de guerra, militarismo, Disney, tendo como principal estereótipo o tiroteio escolar e a obesidade; já Portugal é visto como um país de pessoas frias e sérias e não conhecem nada além de seu país; e o Equador tem como principais características o carnaval, a flora e a fauna, e o como estereótipo a celebração do festival religioso Inca, o Inti Raymi.

Em relação à diversidade de gêneros textuais utilizados nas aulas de português, os dois grupos, do curso de PLE e da educação básica, tiveram divergências ao assinalarem os gêneros na tabela. Com os alunos do programa Lampedusa, houve uma maior ocorrência na marcação dos gêneros: anúncio; carta; entrevista; letra de música; curriculum vitae; notícia de jornal; e palestra. Já com os alunos da educação básica, foram consideradas as marcações dos mesmos gêneros sendo: E-mail; resumo; e notícia.

Resultados do questionário aplicado a professores do PLE

Refletindo sobre uma sala de aula mais plural, a pergunta 6 (ANEXO 2) aborda sobre a importância em pensar na inclusão desses alunos migrantes, por meio de sua

língua-materna, a cultura do país de origem e os conhecimentos prévios desses indivíduos. Os professores expõem a valorização da cultura do estudante, em suas aulas, por meio da adaptação do conteúdo, trazendo mais exemplos do cotidiano de cada país e pedindo para os alunos compartilharem as diferentes expressões, termos ou regras gramaticais do português que se aplicam à língua nativa do migrante.

Assim como apontado pelos migrantes estudantes, o livro didático também foi assinalado pelos professores como o principal material utilizado no ensino de português, seguido por atividades variadas impressas, *slide* e vídeos no *YouTube*. Como nas respostas dos alunos o material foi assinalado, em sua maioria, por não retratar a cultura dos migrantes, os professores comentaram que utilizam desse livro didático como complemento e a adaptação de seu conteúdo aproveitando os gêneros discursivos. Tanto o material “Pode Entrar” quanto o livro “Novas Palavras” dão enfoque para a cultura e história brasileira, essa percepção também é descrita pelos professores que explicam sobre a necessidade de contextualizar e inserir a cultura e a língua dos alunos, atentando para as limitações no ensino-aprendizagem dos estudantes que utilizam um único material didático. Ao acompanhar as aulas de PLE, foi possível acompanhar os esforços desses professores em trazer diferentes gêneros textuais, atividades mais interativas pensando na valorização cultural e a contribuição histórico-social que esse migrante carrega, um exemplo de atividade foi sobre como são os feriados brasileiros e os feriados no país de origem dos alunos; outra atividade abordava sobre as diferenças e semelhanças culturais entre o Brasil e outros países, propiciando uma discussão muito rica em sala de aula sobre a visão que as pessoas têm sobre a Venezuela, sua política e o desconhecimento da prática do beisebol como esporte popular entre os venezuelanos.

Na percepção dos docentes, as atividades em que os alunos mais possuem dificuldades são exercícios de escrita, junto com a reflexão e análise linguística, o que se assemelha à escolha e justificativa dos alunos, da educação básica, na dificuldade em entender e aplicar a gramática do português. Já a escolha pela dificuldade na fala, na percepção dos professores, reflete o desafio dos migrantes do curso de PLE, que justificam a complicação na comunicabilidade e pronúncia das palavras, principalmente as vogais nasais como o “-ão”. Esse paralelo retoma as diferenças motivacionais desses migrantes em aprender a língua portuguesa, ou seja, diferentes necessidades, com diferentes dificuldades devido ao contexto no qual o aluno está inserido e em qual situação está sendo exigido o uso do português.

DISCUSSÃO

Muito se discute sobre como os documentos oficiais podem integrar o ensino de PLE, com a criação de critérios que norteiam a criação de materiais e auxiliam na implementação de um currículo adequado para o ensino desses migrantes. A BNCC aborda sobre o ensino de PLE, especificamente, para indígenas e a efetivação de um currículo bilíngue. Contudo, o documento tem como função normatizar e apresentar aprendizagens essenciais por meio de competências e habilidades, sendo assim, as instituições de ensino possuem uma certa autonomia na metodologia de ensino do currículo escolar.

O PNLD expõe critérios para LE como o inglês e o espanhol. Com o crescente número de alunos matriculados na educação básica, é importante compreender as diferenças culturais em sala de aula, diferentes línguas e conhecimentos de mundo. Uma possibilidade é o professor utilizar dos materiais didáticos como complemento ou adaptar as atividades e conteúdo para a inclusão do migrante, para um ambiente mais plural.

Em relação ao curso de PLE, realizado pelo Programa Lampedusa, houve um aumento na matrícula de pessoas da Venezuela, confirmando o crescente número de migrantes desse país de acordo com as pesquisas da OBMigra e MJSP. Seguido das nacionalidades provenientes do Haiti, Síria, Cuba e Honduras. Devido à possível situação de vulnerabilidade dos estudantes, o professor precisa estar atento ao MD utilizado e como valorizar a cultura dos países representados em sala para um ambiente acolhedor, evitando situações de muita ansiedade. Felizmente, na percepção dos estudantes de PLE do Programa Lampedusa da PUCPR, a ansiedade não é muito frequente nas aulas, fazendo os alunos indicarem as opções “muito pouco” ou “nunca”, explicando que se sentem confortáveis em sala de aula com os professores e outros migrantes. Esse contexto reflete o ambiente de integração abordado por Cursino, Albuquerque, Silva, Gabriel, Anunciação (2016), com a importância de um ambiente acolhedor, confortável e seguro que contribui para que o estudante se sinta tranquilo quando está aprendendo uma nova língua, pois se sentem motivados a aprender.

Como resultado esperado, a oralidade e a compreensão oral são as maiores dificuldades dos migrantes do curso de PLE. Acompanhando as aulas, foi possível observar que os professores aplicaram atividades em grupos para que os alunos

interagissem entre si, por meio da língua portuguesa. Essas atividades refletiram a abordagem de Antunes (2003), como a aplicação de práticas de oralidade de forma interacionista, com a comunicação entre sujeitos dentro de um contexto, assimilando como e quando empregar a norma-padrão ou uma linguagem mais informal.

Para os alunos da educação básica a maior dificuldade está na produção de um texto escrito, os estudantes comentaram sobre como a gramática da língua portuguesa dificulta na escrita dos textos, isso é devido a como as palavras são organizadas na sentença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a entrada de migrantes no Brasil e o aumento das matrículas em cursos de PLE e nas escolas de educação básica, pensar em um currículo internacional auxilia as instituições com salas plurais e a inclusão do migrante refugiado no ensino de PLE, pensando na internacionalização da educação e no cidadão global.

Em relação aos questionamentos levantados a partir da pesquisa, seguem nossas reflexões: Quais adaptações o currículo brasileiro prevê em relação ao ensino de PLE? A adaptação proposta pela BNCC no ensino de PLE está voltada para a aplicação dos critérios e habilidades comuns para o ensino de indígenas. Há ainda um longo percurso para incorporar o perfil de outras comunidades, como a dos diversos migrantes, que participam como cidadãos do cotidiano brasileiro.

Como o Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abordam o ensino PLE nos materiais didáticos e no currículo? Os documentos oficiais não abordam o ensino de PLE, com exceção ao ensino de português para indígenas. A BNCC se preocupa com o desenvolvimento do pensamento crítico do estudante e no respeito a diferenças culturais; o documento tem como função a normatização dos saberes essenciais para a aprendizagem do aluno, promovendo a autonomia das instituições de ensino na elaboração do seu currículo, abordando as competências e habilidades desenvolvidas na BNCC. Já o PNLD possui critérios comuns de língua estrangeira especificamente para o inglês e o espanhol, mantendo a proposta de ampliação do ensino do espanhol marcado pela organização do Mercosul. Apesar da BNCC citar o ensino de PLE para indígenas, o PNLD não cita de forma explícita os critérios de avaliação para a normatização dos materiais didáticos de PLE para a educação dos indígenas.

Como é a aprendizagem do aluno estrangeiro que utiliza o mesmo material dos alunos brasileiros? O aluno migrante, estudante da educação básica, recebe a mesma educação do estudante nascido e criado no Brasil. Como abordamos anteriormente, conforme Welp (2009), o aprendizado por meio da língua materna contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e motivacional para a aprendizagem do estudante. O currículo internacional abordando salas plurais auxilia na valorização na língua-cultura e na integração do migrante que sentirá a importância de estar inserido em uma nova cultura, com uma nova língua de acolhimento, sem a necessidade de “deixar de lado” a cultura e a língua do seu país de origem, evitando o que Almeida e Júdice (2016, p. 287) abordam sobre “ensino como imposição” da cultura e história brasileira, para o “ensino como adição” pensando em um mundo globalizado e plural, refletindo sobre o falante transnacional, proposto por Hanna (2016), que, ao aprender uma segunda língua, se relaciona com as questões culturais e sociais do país da língua-alvo, evoluindo a percepção de mundo e da própria sociedade.

O material didático utilizado nas escolas regulares está de acordo com o ensino de PLE? O material é parcialmente adequado para o ensino de português para estrangeiros. O livro *Novas Palavras* mostra um bom trabalho com as quatro práticas discursivas, com a diversidade de gêneros textuais, passando pela utilização da linguagem formal, linguagem informal e as variações linguísticas. Contudo, o material da educação básica não apresenta com diversidade a valorização de outras culturas. Os professores necessitam adaptar as atividades e o conteúdo atendendo a realidade do estudante, como o desenvolvimento do vocabulário, a assimilação da gramática e aspectos culturais.

As necessidades de cada grupo se refletem nas dificuldades encontradas na aprendizagem da língua-alvo. O grupo dos alunos do ensino médio tem como foco o estudo, tendo dificuldades nas produções acadêmicas devido a diferenças encontradas entre a gramática da língua portuguesa e a de sua língua materna. O grupo do curso de PLE do Programa Lampedusa tem como foco o trabalho, logo é necessário que ocorra o desenvolvimento comunicacional, sendo a maior dificuldade dos migrantes a oralidade, voltada para a pronúncia, e a compreensão oral de diferentes sotaques. Em alguns casos, a língua irá ter o papel de acolhimento, como no caso da aluna que está aprendendo português para compartilhar suas experiências como escritora. Sem compromisso e/ou pressão, a aprendizagem passa a ser vista

como o momento do migrante de integração na sociedade e o sentimento acolhedor em exercer seu direito como cidadão.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; ÂNTONIO, Severino. **Novas Palavras 1º ano**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2016.

ALMEIDA, Patricia; Norimar, JÚDICE. Do novo mundo ao mundo novo: o ensino de português a estrangeiros no Brasil. *In*: ORTIZ ALVARES, Maria Luiza; GONÇALVES, Luis (Orgs.). **O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 265-291.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Língua-cultura na sala e na história. *In*: MENDES, Edleise (org.). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 159-171.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2001. p. 13-21.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português – encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: <<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>>. Acesso em: 12/01/2022.

CURSINO, Carla; ALBUQUERQUE, Jeniffer; SILVA, Maria Cristina Figueiredo; GABRIEL, Maria; ANUNCIAÇÃO, Renata Mendonça de. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino do PLE em contexto de migração e refúgio. *In*: RUANO, Bruna Pupatto; SANTOS, Jovania Maria Perin; SALTINI, Lygia Maria Leite (Orgs.). **Cursos de Português como Língua Estrangeira no CELIN-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula**. Curitiba: Ed. UFPR, 2016. p. 317-334.

DELLISOLA, Regina Lúcia Péret. Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que falta? *In*: DIAS, R; CRISTOVÃO, V. L. (org.). **O livro didático de língua estrangeira: Múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 99-120.

DIAS, Reinildes. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). *In*: DIAS, R; CRISTOVÃO, V. L. (org.). **O livro didático de língua estrangeira: Múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234.

HANNA, Vera Lucia Harabagi. Interculturalismo, transculturalismo: reflexões sobre perspectivas transnacionais nos estudos de línguas estrangeiras. *In*: FREITAS DE LUNA, José M. (org.). **Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade e cidadania global**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2016. p. 115-127.

NEVES, Elisa Sobé; SILVA, Kleber Aparecido da. Bilinguismo de escola: português para estrangeiros no contexto da escola bilingue (português/inglês). *In*: SILVA, Kleber Aparecido da; SANTOS, Danúsia Torres dos. (orgs.). **Português como Língua (inter)nacional: faces e interfaces**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 127-136.

REIS GROSSO, Maria José dos. A competência comunicativa no quadro europeu: da teoria à práxis. *In*: ORTIZ ALVARES, Maria Luiza; GONÇALVES, Luis (Orgs.). **O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 45-56.

SEYFERTH, Giralda. Imigrantes, estrangeiros: a trajetória de uma categoria incômoda no campo político. *In*: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de (Org.). (Org.). **Tutela: formação de Estado e tradições de gestão no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2014. p. 254-273.

WELP, Anamaria K. S. A Ansiedade e o aprendizado de língua estrangeira. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 70-77, jul./set. 2009.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO ESTUDANTE

Olá! Somos acadêmicas do curso de Letras - Português/Inglês da PUCPR (PIBIC) e estudantes do Ensino Médio (PIBIC Jr.). Estamos fazendo uma pesquisa voltada para a área de Português como Língua Adicional/Estrangeira. Essa pesquisa faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, cuja orientação é dada pela Prof^a Dra. Cristina Yukie Miyaki. Precisamos de sua ajuda para responder o questionário a seguir. Suas respostas são muito importantes para nós, pois por meio delas podemos ter mais conhecimento sobre o ensino de Português como Língua Adicional/Estrangeira e, dessa forma, atender às necessidades dos estudantes estrangeiros e migrantes.

1. Qual é o seu país de nacionalidade?

- a) Brasil;
- b) Bolívia;
- c) Colômbia;
- d) Cuba;
- e) EUA;
- f) Equador;
- g) Haiti;
- h) Japão;
- i) Portugal;
- j) Síria;
- k) Venezuela;

Outro: _____

2. Há quanto tempo você está no Brasil?

- a) Menos de um ano;
- b) Um (1) a dois (2) anos;
- c) Três (3) a quatro (4) anos;
- d) Cinco (5) anos ou mais;
- e) Nasci no Brasil.

3. Qual a sua idade?

4. Português brasileiro é a sua língua materna?

- a) Sim;
- b) Não, a minha língua materna é _____

4.1. Você conhece outras línguas? Qual(is)?

5. Por que você está estudando a Língua Portuguesa?

- a) Trabalho;
- b) Estudo;
- c) Desenvolvimento pessoal;

Outro: _____

6. Qual o seu nível de escolaridade?

- a) Não frequentei estudo regular em escola;
- b) Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano);
- c) Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano);
- d) Ensino Médio (3 anos finais da Educação Básica);
- e) Ensino Superior (graduação);

Outro: _____

7. Quais os materiais didáticos utilizados nos seus estudos?

- a) Livro Didático; Indique qual:
 - () Novas Palavras (FTD);
 - () Pode Entrar (Acnur);
 - () Muito Prazer - Fale Português do Brasil;
 - () Portas Abertas - português para imigrantes;
 - () Outro livro didático: _____

b) Materiais on-line; Exemplo: vídeo no YouTube, Aula Paraná, letras de música, entrevistas on-line, filmes, programas de TV (talk shows), áudios, séries, questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), questões da prova do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras);

c) Obras literárias; Exemplo: autores como Machado de Assis, Clarice Lispector, Aluísio de Azevedo, Guimarães Rosa, Cecília Meireles, Carlos Drummond.

Outros autores: _____

d) Plataformas ou aplicativos educacionais:

Aplicativos:

() Kahoot!;

() Mentimeter;

() Quizzes;

() Outro aplicativo: _____

Plataformas:

() Google classroom

() Blackboard

() Canvas

() Outra plataforma: _____

8. Qual atividade você acha mais desafiadora em Português como Língua Estrangeira (PLE)?

a) Apresentação oral de trabalhos para a turma;

b) Produção de um texto escrito;

c) Exercícios de leitura e interpretação de textos;

d) Compreensão oral de áudios e conversações na língua estrangeira;

8.1. Comente a sua maior dificuldade:

9. Ao redor do mundo a cultura brasileira é reconhecida pelo samba, pelo carnaval, pelo futebol e pela tropicalidade (calor, maneira de se vestir, animais). Como a cultura do seu país é retratada mundo afora?

9.1 Existem alguns estereótipos. Por exemplo, nem todo brasileiro sabe sambar ou jogar futebol. Quais estereótipos existem sobre a sua cultura?

9.2 Como o material didático retrata a sua cultura?

10. Você se sente ansioso(a) nas aulas de Língua Portuguesa?

a) Muito pouco;

b) Com frequência;

c) Sempre;

d) Nunca.

Por favor, justifique sua resposta da questão 10 (dez).

11. Há diversidade de gêneros textuais na sua aula de produção escrita e de leitura? Assinale abaixo os gêneros que foram trabalhados nas aulas de língua portuguesa, no decorrer dos anos.

Gêneros escritos do cotidiano	Gêneros escritos formais	Gêneros orais/audiovisuais do cotidiano	Gêneros orais formais
<input type="checkbox"/> Anúncio publicitário; <input type="checkbox"/> Bilhete; <input type="checkbox"/> Bula de medicamento; <input type="checkbox"/> Cardápio de restaurante; <input type="checkbox"/> Carta; <input type="checkbox"/> Cartaz; <input type="checkbox"/> Charge; <input type="checkbox"/> Conto; <input type="checkbox"/> Crônica; <input type="checkbox"/> Diário; <input type="checkbox"/> Editorial; <input type="checkbox"/> E-mail; <input type="checkbox"/> Entrevista; <input type="checkbox"/> Fábula; <input type="checkbox"/> Folheto; <input type="checkbox"/> Guia; <input type="checkbox"/> Lenda; <input type="checkbox"/> Letra de música; <input type="checkbox"/> Lista de compras; <input type="checkbox"/> Manual de instruções; <input type="checkbox"/> Peça de teatro; <input type="checkbox"/> Receita médica; <input type="checkbox"/> Receita gastronômica; <input type="checkbox"/> Regras de um jogo; <input type="checkbox"/> Relato de viagem; <input type="checkbox"/> Resumo; <input type="checkbox"/> Tirinha; <input type="checkbox"/> Tutorial; <input type="checkbox"/> Verbete de dicionário.	<input type="checkbox"/> Abaixo-assinado; <input type="checkbox"/> Artigo de opinião; <input type="checkbox"/> Artigo jornalístico; <input type="checkbox"/> Ata; <input type="checkbox"/> Atestado; <input type="checkbox"/> Biografia; <input type="checkbox"/> Contrato; <input type="checkbox"/> Curriculum vitae (currículo profissional); <input type="checkbox"/> Declaração; <input type="checkbox"/> Decreto; <input type="checkbox"/> Edital; <input type="checkbox"/> Lei; <input type="checkbox"/> Manifesto; <input type="checkbox"/> Memorando; <input type="checkbox"/> Notícia de jornal; <input type="checkbox"/> Ofício; <input type="checkbox"/> Procuração; <input type="checkbox"/> Regulamento; <input type="checkbox"/> Relato histórico; <input type="checkbox"/> Requerimento; <input type="checkbox"/> Resenha;	<input type="checkbox"/> Anedota/piada; <input type="checkbox"/> Entrevista; <input type="checkbox"/> Notícia; <input type="checkbox"/> Novela televisiva; <input type="checkbox"/> Peça de teatro; <input type="checkbox"/> Propaganda; <input type="checkbox"/> Reportagem; <input type="checkbox"/> Tutorial;	<input type="checkbox"/> Sermão; <input type="checkbox"/> Discurso de formatura; <input type="checkbox"/> Palestra.

Sua participação foi muito importante. Muito obrigada!
 Estudantes PIBIC e PIBIC Jr. da PUCPR.

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO PROFESSOR

1. Em que instituição você leciona Língua Portuguesa para estudantes estrangeiros?

- a) PUCPR - Programa Lampedusa
- b) TECPUC - Ensino Médio
- c) Colégio Estadual Costa Viana - Ensino Médio

Outro(s) _____

1.1 No caso de a sua resposta anterior ter sido o Colégio Estadual Costa Viana ou o TECPUC, para qual(is) turma(s) você leciona?

2. Professor(a), há quanto tempo você leciona Português como língua materna?

- a) 1 a 3 anos
- b) 4 a 6 anos
- c) 7 a 10 anos
- d) Mais de 10 anos
- f) Não leciono

3. Professor(a), há quanto tempo você leciona Português como língua estrangeira (PLE)?

- a) 1 (um) a 3 (três) anos;
- b) 4 (quatro) a 6 (seis) anos;
- c) 7 (sete) a 10 (dez) anos;
- d) Mais de 20 (vinte) anos;
- e) Não leciono.

4. Qual o perfil dos seus estudantes? (Assinale a quantidade necessária de alternativas)

- a) Brasileiros;
- b) Imigrantes que moram no Brasil;
- c) Intercambistas;
- e) Ensino Médio;
- f) Ensino Fundamental;
- g) Ensino Superior;
- h) Pós-graduação;

Outro: _____

5. Em quais tipos de atividades você percebe que os alunos sentem mais dificuldade?

- a) Fala;
- b) Escrita;
- c) Leitura;
- d) Compreensão oral;
- e) Reflexão e análise linguística;

Outro: _____

6. Como professor, na sua prática pedagógica, como você valoriza a cultura, a língua de origem e os conhecimentos prévios dos migrantes?

7. Nas aulas de PLE, quais materiais você utiliza? (Assinale todos os tipos de materiais que você utiliza)

- a) Livro didático;
- b) Apostila escolar;
- c) Atividades variadas impressas;
- d) Slides;
- e) Documentários/Filmes;

- f) Músicas;
- g) Vídeos do YouTube;

h) Obras literárias ou fragmentos de obras literárias;
Outro: _____

8. Como você utiliza o livro didático?

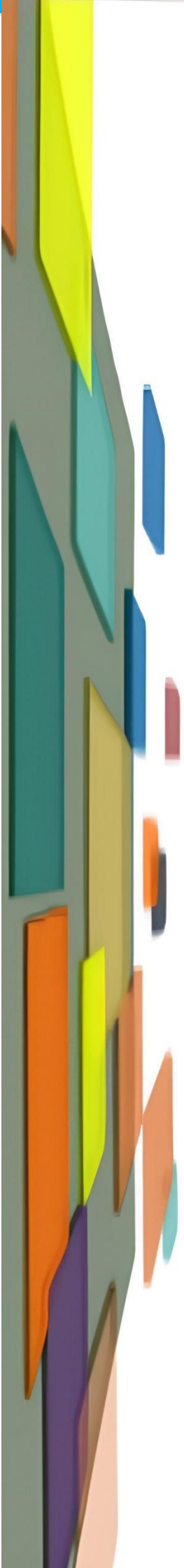
- a) Utilizo as atividades de leitura e escrita do livro;
- b) Adapto o conteúdo do livro de acordo com o contexto do estudante;
- c) Utilizo o livro didático como complemento para as aulas;
- d) Exploro as imagens do livro didático em aula;
- e) Atividades de compreensão oral;
- f) Textos representativos de gêneros discursivos diversos;
- g) Não uso o livro;

Outro: _____

9. Segundo a concepção sociointeracionista de ensino e aprendizagem de línguas, o estudante é o sujeito desse processo, por meio do protagonismo, da proatividade e da autonomia no uso da língua portuguesa cotidianamente. Professor, partilhe alguns exemplos de estratégias/atividades que você aplica nas aulas de português, com esse propósito?

10. Em salas de aula multiculturais, a adoção de um único material didático de língua portuguesa pode trazer desafios para os estudantes estrangeiros? Por favor, partilhe a sua experiência docente.

AUTORES



Adama Sarai Santos Monteiro

Graduada em Pedagogia pela PUCPR; Professora de uma Rede Municipal de Ensino no Estado do Paraná.

Beatriz Fagundes Bica

Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional - PPPG/UFSM.

Catiana Camila Clasen

Pedagoga pela Sociedade Educacional Leonardo Da Vinci-Uniasselvi, possui Graduação em Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Regional de Blumenau-FURB, Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em Educação Especial na Perspectiva na Educação Inclusiva. Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Pós-Graduação - Intervenção ABA para Autismo e Deficiência Intelectual(andamento). Mestranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau- FURB. Participa do Grupo de Estudos LAEDI- Laboratório de Estudos em Educação e Diversidades. Linha de Pesquisa: Formação de professores políticas e práticas educativas. Atualmente é psicopedagoga clínica e institucional no espaço de Reabilitação Singular.

Cristiane Medianeira da Silva Reis

Doutora em Educação pela UFSM.

Cristina Yukie Miyaki

Pós-doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e docente das graduações em Letras e em Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Daniela Neto Oliveira Peixer

Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Camboriú (s) Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Grauação em educação do Instituto Federal Catarinense (PPGE-IFC), cursando disciplina de Observações em Práticas Educativas na Primeira Infância (OPEPI) pelo Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC). Graduada em Pedagogia pelo Instituto Federal Catarinense (2016). Bacharelado em Direito pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), possui

Especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares em Educação Infantil e Anos Iniciais, Especialização em Gestão Escolar, Orientação Escolar e Supervisão Educacional pela Faculdade UNINA (PR). Atuou como assessora técnica da Secretaria Municipal de Educação de Camboriú (2019). Coordenou o projeto Aperfeiçoando Saberes (2021-2022) - Secretaria Municipal de Educação de Camboriú, foi membro do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB (2021), membro do Conselho Municipal de Educação (2021), atua como monitora de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Camboriú. Atualmente Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (GEPEFOPPE) na Infância(s), Educação e Sociabilidades. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em EDUCAÇÃO INFANTIL, atuando principalmente nos seguintes temas: formação continuada; educação infantil; currículo e políticas educacionais.

Ellen Kauane Rutes

Mestranda em Educação.

Fernanda Dorneles Vargas

Mestranda em políticas públicas e gestão educacional pela UFSM.

Flávia Pinheiro da Silva Colombini

Doutoranda no curso de Pós-graduação em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP. Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP- Franca (2019). Especialização em Docência do Ensino Superior (2014), pelo ILES-ULBRA-Itumbiara - GO. Graduada em História pela Faculdade de História, Direito e Serviço Social de Franca - UNESP (2007) e Pedagogia (2011) pelo ILES-ULBRA-Itumbiara - GO. Experiência como professora de História no ensino fundamental II e ensino médio da rede estadual e particular do estado de Goiás e como professora de Educação Infantil e anos iniciais. Atuou como professora substituta de História no Instituto Federal de Educação de Goiás (IFG). Atualmente trabalha como gestora escolar no cargo de orientadora educacional efetiva na rede municipal de Franca-SP. Docente no ensino superior no curso de Pedagogia da Fundação Educacional de Ituverava -

unidade de São Joaquim da Barra (FAJOB). Membro participante do GEPEFOR/USP (Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo) e do LAP (Laboratório de Análise de Políticas- UNESP- Franca). Professora bolsista de estágio em docência na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP/Franca.

Gabriely Teles Pereira

Graduada em Pedagogia pela PUCPR; Professora de uma Rede Municipal de Ensino no Estado do Paraná.

Jairo José Tonet

Possui graduação (bacharelado) em Turismo pela Universidade Regional de Blumenau - FURB (2017), Licenciatura Plena em Geografia pelo Centro Universitário Internacional - Uninter (2021) e Especialização em Ciência Política pela Faculdade Única de Ipatinga (2019). Desempenha suas atribuições como Técnico Administrativo em Educação junto ao Instituto Federal Catarinense (IFC) na área de Gestão de Pessoas. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração Pública e Gestão de Pessoas, já tendo desempenhado suas atribuições no Núcleo de Contencioso da Procuradoria Federal junto à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Desempenhou atividade docente no Eixo de Turismo em Instituição de Ensino Pública Estadual no município de Blumenau. Atualmente, é mestrando em Educação pela Universidade Regional de Blumenau - FURB (com início em 2022 e previsão de término em 2024), com o apoio do Instituto Federal Catarinense - IFC e do Programa UNIEDU/FUMDES Pós-Graduação (financiador: Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina - UNIEDU). Faz parte da Linha de Pesquisa "Educação, Dinâmicas Sociais e Diversidades", bem como do Grupo de Pesquisa "LAEDI - Laboratório de Estudos em Educação, Diversidades e Inclusão", ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB. Desenvolve pesquisa nos seguintes temas: Políticas Públicas e Legislação Educacional, identidades em espaços educativos, Educação inclusiva, diversidades, equidade, direitos humanos e diferentes abordagens na área de Geografia.

Johanna Ortíz Zúniga

Graduada em Pedagogia pela PUCPR; Mestranda em Educação da PUCPR.

Kathiane Fernanda Seára da Silva

Graduada em Educação Física Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas, seararocho@hotmail.com.

Laianny Rodrigues Ribeiro

Graduada no Curso de Letras – Português-Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Leonéia Vitoria Santiago

Doutora em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto (2000). Professora - Titular do Instituto de Educação Física e Esporte (IEFE) da Universidade Federal de Alagoas, leoneabrenha@gmail.com.

Maria Elizabete de Andrade Silva

Doutora em Ciência do Desporto pela Universidade de Coimbra – Pt, Mestre em Educação – Cedu/Ufal, Licenciada em Educação Física – Ufal, professora Adjunta IV do Curso de Educação Física - Licenciatura, Campus A.C. Simões e Coordenadora de área-Pibid do Subprojeto de Educação Física. maria.andrade@iefe.ufal.br

Maria Heloise Silva dos Santos

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), polo Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora supervisora do subprojeto PIBID Educação Física (UFAL). heloisesantos.20@gmail.com

Noeli Prestes Padilha Rivas

Livre Docente em Educação, na área de Didática/Currículo, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP - Universidade de São Paulo - USP. Doutorado em Ciências:Psicologia pela Universidade de São Paulo (2003).Mestrado em Educação (Currículo) pela Universidade Federal do Paraná (1990). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1976). Atualmente é professora associada da Universidade de São Paulo/ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/Departamento de Educação, Informação e Comunicação (DEDIC). Atua no Ensino de Graduação (Cursos de

Licenciatura Específicas e Pedagogia) e Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/USP (docência e orientação). Participou como docente no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem/USP, Campus de Ribeirão Preto. Participou como membro efetivo no Grupo de Apoio Pedagógico de Ribeirão Preto (GAPRP), de 2004 a 2019; da Comissão de Apoio Pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de 2004 a 2015, grupo interdisciplinar e interunidades, que se insere na política de valorização do ensino de graduação da USP. De agosto de 2017 janeiro de 2019 coordenou o GAPRP. Coordenou o Curso de Pedagogia da USP/FFCLRP/DEDIC no período de 2008 a 2010. Membro Integrante da Comissão Interunidades de Licenciatura (CIL), de 2004 a 2012, exercendo a Presidência no período de 2009 a 2010. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Professor e Currículo- GEPEFOR/FFCLRP/USP, cadastrado no CNPQ, desde 2012. Integrante do Grupo de Trabalho Núcleo Permanente de Formação Docente , pela Portaria Interna PRG nº 017/2022- USP/SP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior, Licenciaturas e Formação de Professores, atuando nas seguintes áreas: educação superior, formação de professores, currículo, pedagogia universitária e gestão pedagógica. Atualmente é Coordenadora da Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação (Anfope) - São Paulo.

Pabloh Vinicius Silva Verissimo

Graduando de licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e discente em formação do subprojeto PIBID Educação Física. pabloh.verissimo@iefe.ufal.br

Priscilla Garcia Zilio

Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Santa Cruz (2020), Especialista em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2015). Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba. E-mail: priscillagzilio@gmail.com.

Raquel Glitz Kowalski

Pós doutora, doutora e mestre em Educação na PUCPR. Graduação em Design Gráfico pela PUCPR. Coordenadora e professora do curso de especialização em Design Educacional na PUCPR. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCPR na linha de pesquisa teoria e prática pedagógica na formação de professores. Atua como docente na PUCPR e na FAE nos cursos de graduação de Design.

Rayka Hinschinck de Paula

Graduada em Pedagogia pela PUCPR; Mestranda em Educação da PUCPR, bolsista pela CNPq.

Razan Alfahel

Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Licenciada em Física pela Universidade Federal do Paraná (2020). E-mail: razanghattas5@gmail.com

Renata Portela Rinaldi

Professor Associado da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (2001), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2006) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2009), com estágio na Université de Genève (UNIGE), Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Genève / Suíça. Livre-docente em Didática e Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação pela Universidade Estadual Paulista (2019) e pós-doutorado em Educação pela UFSCar (2021). É líder do Grupo de Pesquisa "Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior" (<http://www.fct.unesp.br/#!/pesquisa/fppeebs/>). É membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Formação básica e continuada de professores (UFSCar). É membro associado da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) desde 2004, vinculada ao GT08 - Formação de Professores. É membro associado da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) desde 2020. É membro associado da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (ANDIPE) desde 2020. Atua no

Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Campus de Presidente Prudente. Foi editora da Revista Nuances: estudos sobre educação no biênio 2016-2018. Exerceu a função de Coordenadora do Curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ministrado pela UNESP/NEAD em parceria com a Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, formadores de professores, aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, estágio supervisionado, processos formativos via internet, tecnologias de informação e comunicação e educação integral.

Ricardo Alexandre Gomes dos Santos Júnior

Graduando de licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e discente em formação do subprojeto PIBID Educação Física. ricardo.junior@iefe.ufal.br

Richard Marques dos Santos

Graduando de licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e discente em formação do subprojeto PIBID Educação Física. richard.santos@iefe.ufal.br

Roseli Nazário

Professora titular do Curso de Pedagogia, Professora titular e Vice - Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC campus Camboriú) Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional de Blumenau (FURB, 1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC, 2002) e doutorado em Educação nesta mesma Universidade, na linha Ensino e Formação de Educadores (EFE - PPGE/UFSC, 2014). Realizou um estágio doutoral na Universidade do Minho (UMinho, 2012/2013) e um estágio pós-doutoral na Universidade do Porto (UPorto 2021/2022), ambos em Portugal.. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, Ensino Superior e formação continuada de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: criança e infância; políticas públicas para a infância; educação infantil; formação de professores; acolhimento institucional. É integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Primeira Infância (NUPEIN) e do Grupo de Estudos e Pesquisas

Etnografia e Infância (GEPEI), ambos vinculados ao Centro de Ciências da Educação da UFSC, e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos, do IFC. Compõe a comissão executiva do Fórum Regional de Educação Infantil da Foz do Rio Itajaí (FREIFOZ).

Sirlayne de Oliveira Torres

Graduanda de licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e discente em formação do subprojeto PIBID Educação Física. sirlayne.torres@iefe.ufal.br

Sirley Terezinha Filipak

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade do Paraná (2011). Possui graduação em Pedagogia (1983) e Mestrado em Educação (1992) pela Universidade Federal do Paraná. Professora Adjunto III da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no Programa de Pós-Graduação em Educação e nos cursos de Licenciaturas.

Stela Maria Meneghel

Tem Bacharelado e Licenciatura em Letras (1987), Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pós-doutorado pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe - IESALC/UNESCO (2008). Atua na Universidade Regional de Blumenau (FURB/SC), integrando o Programa de Pós-Graduação em Educação. Colaborou, em 2003, na elaboração do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (SINAES) e na Assessoria Técnica da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES/MEC - 2004 a 2006). Integrou a Comissão de Implantação da Universidade da Integração Latino-Americana/UNILA (2008 a 2010), tendo coordenado o primeiro curso de especialização da instituição: o Curso Latino-Americano de Especialização em Políticas Públicas e Avaliação da Educação Superior/CLAEPPAES. Em agosto de 2010 passou a atuar na Implantação da UNILAB - Universidade de Integração Internacional Luso Afro-Brasileira, tornando-se pró-reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão entre março de 2011 e agosto de 2012. Foi responsável pela Coordenação-Geral de Controle de Qualidade da Educação Superior (CGCQES) da Diretoria de Avaliação da Educação Superior do INEP/MEC entre agosto de 2012 e julho de 2016, e consultora para a instalação da Universidade do Distrito Federal

(UnDF), em 2021. Tem experiência na docência e pesquisa em Educação, com ênfase em Políticas Educacionais, Educação Superior e Avaliação. É membro do Kairós e, atualmente, realiza pesquisa pós-doutoral na Universidad Nacional Trés de Febrero (UNTREF), na Argentina. Nas publicações tem destaque estudos sobre temas relacionados à educação superior, especialmente: gestão; avaliação de cursos e instituições; perfil e desempenho de estudantes; inclusão e equidade.

Suzanna Neves Ferreira

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - (UNESP), Campus de Presidente Prudente/SP. Integrante do Grupo de Pesquisa "Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior" (FPPEEBS). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) concluída em 2016. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) finalizado em 2019. Com pesquisas e estudos situados no campo de Formação de Professores; Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório; Metodologias de ensino para educação básica. Possui experiência na docência com a educação básica e superior e na função de coordenadora pedagógica.



Editora
UNIESMERO

ISBN 978-655492065-0



9 786554 920650

