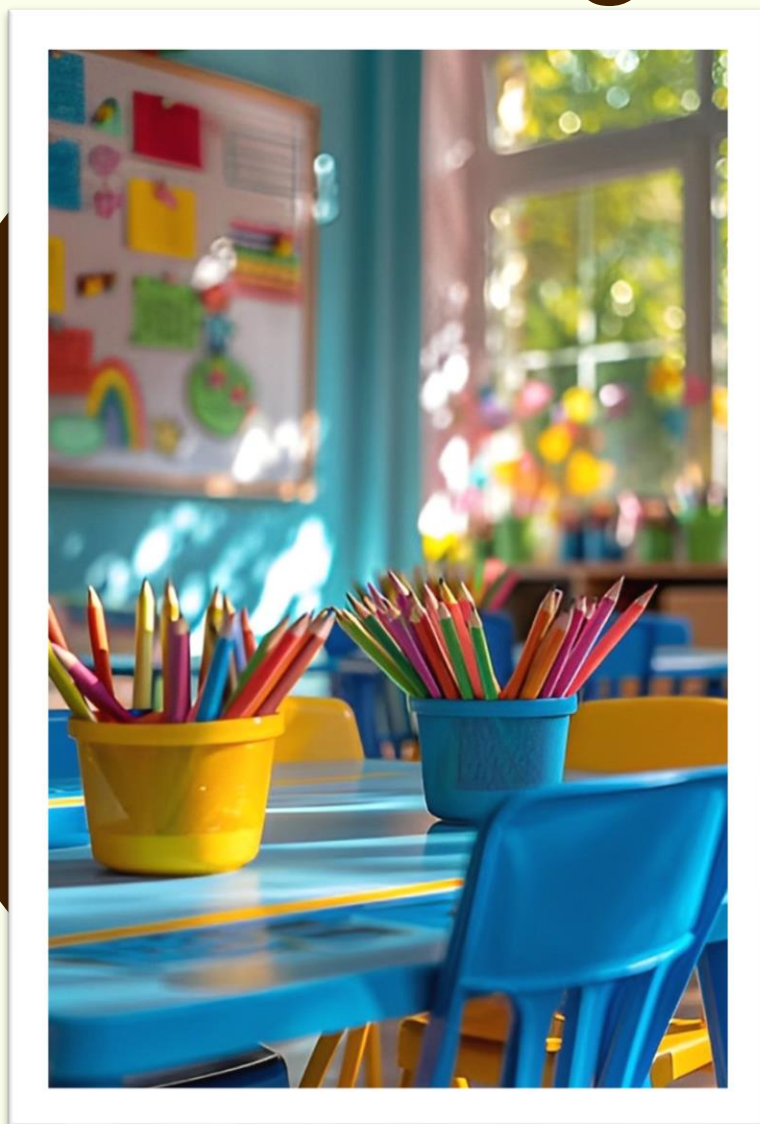


Resiane Silveira (Org.)

Horizontes da EDUCAÇÃO



Visões e Perspectivas

vol
5
2024


Editora
DUCERE

Resiane Silveira (Org.)

Horizontes da **EDUCAÇÃO**



Visões e Perspectivas

vol
5
2024


Editora
DUCERE

2024 – Editora Ducere

www.ducere.com.br

editoraducere@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Ducere

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Me. Ronei Aparecido Barbosa, Instituto Federal Minas Gerais, IFSULDEMINAS

Dr. Fabrício dos Santos Ritá, Instituto Federal Minas Gerais, IFSULDEMINAS

Dr. Claudiomir Silva Santos, Instituto Federal Minas Gerais, IFSULDEMINAS

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

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

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587h Silveira, Resiane Paula da
Horizontes da Educação: Visões e Perspectivas - Volume 5 /
Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora
Ducere, 2024. 117 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-981698-9-3

DOI: 10.5281/zenodo.13139380

1. Educação. 2. Ensino e Aprendizagem. 3. Pesquisa e tópicos
relacionados. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 370.7

CDU: 37

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

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

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Ducere

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.ducere.com.br

editoraducere@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.ducere.com.br/2024/07/horizontes-da-educacao-5.html>



AUTORES

**ADRIANO MELO AGUIAR
ANNE ALILMA SILVA SOUZA FERRETE
EVANEYDE DOS SANTOS SOUZA
FRANCISCO DE ASSIS PEREIRA FILHO
HUGO LIMA ARAÚJO
JOANNA ANGÉLICA MELO DE ANDRADE
JUNGLEY TORRES
LUCIANA ROSSI NASCIMENTO
LUZINETE DO NASCIMENTO CAETANO
MARIA DORA MORAIS SANTOS
MARIA EDILENE DA SILVA RIBEIRO
MARLUCI CALANDRIN ALVES AQUILES
MEIRE FERREIRA CORDEIRO
NEIDE BRAGA DE OLIVEIRA
NEIDE ROSSI
PAULO HERRIQUE PLOZAI
RICARDO TADEU BARBOSA
TATIANE DE SOUZA GIL
VILMA TERRENGUE DE OLIVEIRA**

APRESENTAÇÃO

Apresentamos ao distinto leitor o volume "Horizontes da Educação: Visões e Perspectivas". Esta obra se constitui em uma compilação de reflexões profundas e análises criteriosas sobre o presente e o futuro da educação, elaboradas por alguns dos mais ilustres pensadores e praticantes da área.

No atual cenário global, em que as transformações sociais, tecnológicas e econômicas se desenrolam em ritmo vertiginoso, a educação emerge como um dos pilares fundamentais para a construção de sociedades justas, equitativas e sustentáveis. O processo educativo, mais do que uma simples transmissão de conhecimentos, configura-se como um instrumento poderoso para a emancipação do indivíduo e o fortalecimento das comunidades.

Os capítulos que compõem esta obra trazem à luz diferentes perspectivas sobre os desafios e as oportunidades que se apresentam à educação contemporânea. Desde a importância da inovação pedagógica e tecnológica até a necessidade de políticas públicas inclusivas e eficazes, passando pela valorização do papel dos educadores e a busca incessante pela equidade e justiça social no acesso ao conhecimento, cada contribuição aqui presente oferece ao leitor uma visão ampliada e multifacetada do universo educacional.

Destaca-se a importância de se compreender a educação como um processo contínuo e dinâmico, que deve estar sempre alinhado às necessidades e aspirações da sociedade. A educação deve ser capaz de formar cidadãos críticos, conscientes e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, sem perder de vista os valores éticos e humanos que fundamentam a convivência harmoniosa e o respeito à diversidade.

Em tempos onde a informação circula de maneira vertiginosa e as fronteiras do conhecimento se expandem a cada dia, este livro oferece um oásis de reflexão e profundidade, convidando-nos a um mergulho intelectual que, certamente, enriquecerá nossas práticas e ampliará nossos horizontes. Que esta leitura seja, portanto, uma fonte de inspiração e um convite à reflexão profunda sobre o papel essencial da educação na construção de um futuro mais justo e luminoso para todos.

SUMÁRIO

Capítulo 1 INTEGRAÇÃO DAS TDIC AO ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA REALIDADE (?) <i>Evaneyde dos Santos Souza; Anne Alilma Silva Souza Ferrete; Joanna Angélica Melo de Andrade</i>	8
Capítulo 2 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO EMANCIPADOR DAS POPULAÇÕES QUILOMBOLAS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS TESES PRODUZIDAS EM EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMOBOLA NO BRASIL, ENTRE OS ANOS DE 2012 E 2019 <i>Ricardo Tadeu Barbosa</i>	22
Capítulo 3 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS <i>Luzinete do Nascimento Caetano</i>	43
Capítulo 4 A SEXUALIDADE INFANTIL NO AMBIENTE ESCOLAR <i>Tatiane de Souza Gil; Neide Rossi; Maria Dora Moraes Santos; Adriano Melo Aguiar; Luciana Rossi Nascimento</i>	58
Capítulo 5 O PRINCÍPIO CONCEITUAL DO DIÁLOGO A PARTIR DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE GADAMER: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO <i>Jungley Torres</i>	79
Capítulo 6 GESTÃO GERENCIALISTA DA EDUCAÇÃO: COERÊNCIA AOS DITAMES DO CAPITAL <i>Francisco de Assis Pereira Filho; Hugo Lima Araújo; Maria Edilene da Silva Ribeiro</i>	88
Capítulo 7 UMA ABORDAGEM DIALÉTICA DA DIDÁTICA E DA INTERDISCIPLINARIDADE <i>Neide Braga De Oliveira; Meire Ferreira Cordeiro; Marluci Calandrin Alves Aquiles; Paulo Herrique Ploszai</i>	98
Capítulo 8 RESUMO SIMPLES: JOGOS DIVERSOS NO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Vilma Terrenque de Oliveira</i>	107
Capítulo 9 RESUMO EXPANDIDO: APRENDIZAGEM, LEITURA, LÚDICIDADEA <i>Vilma Terrenque de Oliveira</i>	111
AUTORES	114



Capítulo 1
INTEGRAÇÃO DAS TDIC AO ENSINO E APRENDIZAGEM:
UMA REALIDADE (?)

Evaneyde dos Santos Souza
Anne Alilma Silva Souza Ferrete
Joanna Angélica Melo de Andrade

INTEGRAÇÃO DAS TDIC AO ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA REALIDADE (?)

Evaneyde dos Santos Souza

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Sergipe. Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia (NUCA/UFS/CNPq). ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6210-5949>. E-mail: evaneydesouza@gmail.com

Anne Alilma Silva Souza Ferrete

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestra em Educação pela UFS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS. Líder do Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia (NUCA/UFS/CNPq) e vice-líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Tecnológica do IFS (GPIT). ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9637-6616>. E-mail: aferrete21@gmail.com

Joanna Angélica Melo de Andrade

Doutoranda em Educação e Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela UFS. Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia (NUCA/UFS/CNPq). ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0283-1177>. E-mail: joh_bio@yahoo.com.br

RESUMO

O artigo é oriundo de dados de pesquisa realizada a partir de ministrações de oficinas em disciplina intitulada Princípios da Educação à Distância, ofertada pela Universidade Federal de Sergipe. Tem como objetivo discutir como os recursos da Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) são integrados ao ensino e aprendizagem e espera contribuir com novos processos formativos sobre cenários educativos a partir da TDIC, considerando o contexto social e cultural no qual a tecnologia digital está imbrincada em variadas atividades do dia a dia. Na construção metodológica utilizamos abordagem qualitativa na leitura de questionários on-line, bem como a utilização da análise de conteúdo na

perspectiva de Bardin (2016) para a interpretação dos dados, os quais evidenciaram a necessidade de entendermos as características da linguagem virtual e as possibilidades educativas das TDIC por apresentar recursos mais flexíveis, híbridos, rápidos e mais acessíveis. Os dados também revelaram que o simples uso da tecnologia digital na sala de aula não configura sua integração ao ensino e aprendizagem. A integração faz parte de um processo pelo qual se torna imprescindível a formação e apropriação tecnológica pelo professor, considerando desde o planejamento à avaliação; desde a intencionalidade às estratégias e práticas docentes.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem. TDIC. Formação docente.

ABSTRACT

The article comes from research data carried out from workshops in a discipline entitled Principles of Distance Education, offered by the Federal University of Sergipe. It aims to discuss how Digital Information and Communication Technology (TDIC) resources are integrated into teaching and learning and hopes to contribute to new training processes on educational scenarios based on TDIC, considering the social and cultural context in which digital technology is found. involved in various day-to-day activities. In the methodological construction, we used a qualitative approach when reading online questionnaires, as well as the use of content analysis from the perspective of Bardin (2016) to interpret the data, which highlighted the need to understand the characteristics of virtual language and the possibilities TDIC educational resources by presenting more flexible, hybrid, faster and more accessible resources. The data also revealed that the simple use of digital technology in the classroom does not constitute its integration into teaching and learning. Integration is part of a process through which training and technological appropriation by the teacher becomes essential, considering everything from planning to evaluation; from intentionality to teaching strategies and practices.

Keywords: Teaching and learning. TDIC. Teacher training.

INTRODUÇÃO

A integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) ao cotidiano tem modificado a dinâmica social e, conseqüentemente, o campo educacional. Através de uma linguagem simples, direta, acessível e rápida, a tecnologia digital além de permitir acesso a uma gama de informações pode contribuir com a quebra de barreiras comunicacionais por questões de tempo ou geográficas.

A TDIC, mais conhecida como tecnologia digital, é o que facilmente pensamos quando falamos de comunicação na atualidade, principalmente a tecnologia digital móvel,

uma vez que resolvemos quase tudo através dos nossos smartphones e as redes móveis de alta velocidade 4G e 5G. Com a atratividade da portabilidade a tecnologia móvel, além de se diferenciar das demais tecnologias digitais, se tornou uma central de atividades e de acesso ao mundo em qualquer hora ou lugar.

Não temos dúvida que o mundo digital afetou a maneira como as pessoas se comunicam, negociam, interagem, aprendem ou ensinam. E isso não quer dizer que só há benefícios, sobretudo no ramo educacional, que é o foco desse trabalho. Isso porque quando o assunto é educação a tecnologia digital, assim como outras tecnologias como livros e quadro estão submissas a um projeto pedagógico, planejamento didático e intencionalidade do professor ao propor meios educativos para atingimento do objetivo de aprendizagem.

Mesmo em um mundo imerso na linguagem digital, a escola muitas vezes tem proposto discussões dicotômicas a respeito da integração da tecnologia digital ao ensino: boa ou ruim, vilã ou heroína. Tal necessidade de escolha não parece ser o melhor caminho, pois ao mesmo tempo que não podemos negar a presença e influência das tecnologias digitais nos diferentes setores sociais, e na forma como nos relacionamos com as pessoas e com o conhecimento, também não parece salutar o encantamento com o mundo digital como se a simples adoção de recursos da TDIC traduzisse a nossa escola como inovadora e contextualizada.

Precisamos considerar a integração das tecnologias digitais em meio aos desafios educacionais do Brasil como as desigualdades de acesso nas diferentes regiões e classes sociais, a necessidade do desenvolvimento das competências digitais, tanto dos professores como dos alunos, e até mesmo a questão com a segurança dos dados e com a privacidade. Portanto, não é somente trazer os recursos da TDIC para o ambiente escolar e achar que está garantido bons resultados ao processo de ensino e aprendizagem: é necessário fazer uma leitura de mundo e do ambiente em que está inserida a escola, organizar, planejar e fazer convergir o mundo digital às necessidades educativas.

Diante disto, destacamos que esta pesquisa nasceu da vivência e aprendizagem de uma turma de graduação, na disciplina optativa Princípios da Educação à Distância (EaD), da Universidade Federal de Sergipe (UFS) em 2023, que teve como um dos seus objetivos principais compreender como ocorre a integração das TDIC de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do processo ensino e aprendizagem.

Para que esse processo de aprendizagem fosse o mais significativo possível, a professora regente da disciplina idealizou a realização de uma formação on-line, intitulada “TDIC como apoio pedagógico no processo de ensino e aprendizagem à distância”. Esta formação foi ministrada por membros do Núcleo de Pesquisa de Comunicação e Tecnologia (NUCA) da UFS, que é vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob a supervisão da coordenadora do NUCA, que também foi a professora regente da disciplina supracitada.

A partir de dados oriundos do processo de formação em ambiente on-line através de oficinas com aplicativos educativos integrados à Educação a Distância (EAD) e baseado nas contribuições de autores como Kenski (2012, 2013); Bacich e Moran (2018); Moran (2012) e Santaella (2013, 2019), o objetivo desse texto é discutir como os recursos da TDIC são integrados ao ensino e aprendizagem, considerando a realidade e os desafios formativos dos participantes da referida oficina.

METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo proposto utilizamos uma abordagem de natureza qualitativa, que segundo Richardson, (2017, p. 67) “é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano.” As pesquisas qualitativas tem como finalidade explorar o espectro de opiniões, as diferentes formas de representações e entendimento sobre determinado assunto em questão, desta forma ela não se preocupa em contar opiniões e pessoas, mas sim em compreender as diversas formas de pensar, sentir e entender um determinado tema (Bauer e Gaskel, 2015).

Quanto aos fins, esta se caracteriza como uma pesquisa exploratória, na medida em que visa oferecer informações sobre o seu objeto de estudo, além de se direcionar para a formulação de hipóteses, e por essas razões é a mais indicada quando se pretende aproximar o pesquisador do objeto que está sendo investigado (Taquette; Borges, 2020).

Como instrumento para a produção dos dados utilizamos um questionário on-line, composto por perguntas objetivas e subjetivas elaboradas conforme o objetivo proposto, que foi aplicado após a realização da oficina. Para Richardson (2017), os questionários são um dos instrumentos mais utilizados nas pesquisas, principalmente quando se pretende levantar informações sobre conhecimentos, atitudes e aspectos sociais, sendo

que uma de suas principais funções é identificar informações sobre concepções ou comportamentos a respeito de um assunto específico em um determinado grupo social.

A oficina foi uma iniciativa do grupo NUCA que realiza há alguns anos formações docentes de cunho prático, a fim de orientar os professores sobre a integração de recursos e serviços tecnológicos digitais, e de modo que contribuam para práticas docentes que aliem o conhecimento pedagógico ao digital. Esta oficina está conectada ao projeto guarda-chuva, intitulado “Interfaces educacionais: criação dos cenários virtuais de aprendizagem” do grupo NUCA, que foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) de nº 48723721.6.0000.5546.

A oficina ocorreu no primeiro semestre de 2023. Foram abordadas questões didático-pedagógicas a respeito da integração das TDIC e aplicativos para promoção do processo educativo, e levantados vários momentos para reflexões a respeito das tecnologias móveis digitais para a formação docente. Os aplicativos que utilizamos para desenvolver nas oficinas foram: mentimeter, canva, edpuzzle, trello, kahoot e quizizz.

Os participantes desta pesquisa foram os alunos matriculados na disciplina Princípios da Educação à Distância que fizeram parte dessa formação. Por se tratar de uma disciplina de oferta optativa, os alunos advinham de períodos e cursos distintos, a maior parte destes faziam cursos de alguma licenciatura como Pedagogia, Letras Vernáculas, Geografia e História, e apenas dois alunos eram do Curso Ciência da computação. Estes ao serem questionados sobre o que os motivou a buscar essa disciplina, relataram que foi a necessidade de preencher uma lacuna que os cursos, principalmente de licenciatura, apresentam no tocante ao entendimento das aulas remotas e da educação à distância, principalmente quanto a integração de recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Para a interpretação dos resultados foi aplicada a Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). Esta análise é composta por três momentos principais: a pré-análise: refere-se a um período de operacionalização e sistematização das ideias iniciais; a exploração do material: momento mais longo da análise caracterizado pela codificação ou enumeração das ideias iniciais conforme as regras formuladas inicialmente; e por fim, a etapa de tratamento dos resultados obtidos e interpretação, corresponde as inferências do pesquisador perante os objetivos previstos e as descobertas observadas.

TDIC E POSSIBILIDADES COMUNICATIVAS

Ainda que o sistema educacional não acompanhe na mesma velocidade a influência das TDIC como outros espaços sociais, o fato é que estamos diante de uma escola que precisa repensar o seu significado, seus métodos, currículos e procedimentos. A tecnologia digital provocou uma nova forma de pensar, de ensinar, e consequentemente de aprender. Com ela o acesso a recursos educacionais e aplicativos, que apesar de muitas vezes não serem criados para a área da educação, são utilizados para tais fins e favorecem interações, facilitam pesquisas e comunicações, eliminam algumas barreiras geográficas e até mesmo econômicas.

Quando falamos em possibilidades comunicativas meio que se funde com possibilidades educativas, uma vez que, apesar de educação e comunicação não serem sinônimas “sempre andaram juntas na reflexão pedagógica” (Libâneo, 2011, p. 55). Com as tecnologias digitais vemos novas exigências e perspectivas pedagógicas que traduzam ou se aproximem dos novos processos comunicativos.

Por muito tempo a escola concebeu um estudante que focasse em uma coisa de cada vez, disciplinas e assuntos separados. Contudo diante da ubiquidade – termo definido por Santaella (2013, p. 15) como “habilidade de se comunicar a qualquer hora e em qualquer lugar via aparelhos eletrônicos espalhados pelo meio ambiente” – deve-se pensar na complementariedade da atenção focada e voltada para uma maior reflexão, mas considerar a cognição multitarefas que se volta aos estímulos diversos e complexos (Santaella, 2013).

Na pesquisa que norteou este trabalho, por exemplo, podemos ver o paradigma de ensino tradicional sendo questionado pelo próprio desenvolvimento das oficinas, nas quais constituíram de momentos síncronos e assíncronos, teóricos e práticos, interação entre professores e alunos, tudo em ambiente virtual, com a utilização principalmente dos smartphones. Neste sentido, vale destacar que

Os cursos a distância desenvolvidos em LMS, ou seja, ambientes virtuais de aprendizagem, por exemplo, possuem filosofias, abordagens epistemológicas, dinâmicas e posicionamentos teóricos próprios. As possibilidades de interação e comunicação das tecnologias digitais facilitam a reorientação do foco do processo educacional para a preocupação maior com a aprendizagem e a participação personalizada do aluno, com seus tempos, seus ritmos e seus estilos de aprendizagem (Kenski, 2013, p. 111-112).

A integração das TDIC no ambiente virtual exige do professor a compreensão da linguagem virtual a partir dos recursos de vídeos, animações, infográficos, dentre outros para melhor exploração do conteúdo e experiências interativas entre professor/ aluno e aluno/aluno. É importante ressaltar que tal modalidade de ensino apresenta a sua própria dinâmica de apresentação do conteúdo, do envolvimento dos alunos com as informações, a forma de feedback que pode ser imediato, e o processo de avaliação que se bem planejada e executada permite ao professor um acompanhamento bem preciso, personalizado, e que atenda diferentes estilos de aprendizagem. Essas características não são exclusivas da EAD, pois as observamos também do ensino híbrido e mesmo no presencial, quando presentes os recursos das tecnologias digitais.

Quando questionados sobre a experiência com as oficinas, os participantes manifestaram a importância de conhecer novos recursos para planejarem e aprimorarem suas aulas. Percebemos a evidência de palavras como: motivação, funcionalidades, incorporação, possibilidades, tranquilidade, enriquecedor, aprendizagem. Essas e outras palavras e expressões mostram que a aprendizagem acontece tanto no ambiente presencial ou on-line, desde que o ensino seja intencional e bem planejado. Para os participantes

As oficinas foram ministradas com tamanha organização e apresentação dos conteúdos de forma coesa e cíclica, foi gostoso participar, aprendi sobre diversos temas, várias formas de aplicação de cada app, aprendi de forma tranquila, interativa (Participante 9).

Achei uma experiência enriquecedora, pois consegui me aprofundar e conhecer novas plataformas, além de pensar em possibilidades para aplicar em minhas práticas pedagógicas. A interação com os alunos foi de suma importância, deixando a aula mais leve e dinâmica (Participante 16).

Assim, a linguagem digital ao mesmo tempo que é rápida, dinâmica, é também de fácil acesso, leve e pode ser enriquecedora, pois se utiliza de diferentes aspectos como som, cor, sistema de dicas, e flexibilidade para o desenvolvimento de um conteúdo. Desta forma, consegue alcançar uma maior variedade de alunos e perfis de aprendizagem. Para Santaella (2019), as diferentes linguagens se misturam e ganham novos signos todo o tempo e, quanto mais cruzamentos aconteçam dentro de uma mesma linguagem, mais híbrida ela será. Visto que as mídias digitais conseguem convergir uma variedade de signos, assim podemos dizer que ela é substancialmente híbrida.

Nas falas acima dos participantes 9 e 16, assim como na do Participante 11, a saber, “foi significava, à medida que pudemos ter contato com aplicativos que podem ser utilizados em sala de aula e que instigam a participação central do estudante no processo de aprendizagem” foi possível perceber o medo que muitas vezes existiu, e ainda existe, em relação ao aspecto da interação e da participação do professor com a expansão das tecnologias móveis. No entanto, esse medo pode ser dirimido ao nos apropriarmos do potencial de tais tecnologias, ou seja, apropriação tecnológica, a partir de suas possibilidades comunicativas e linguagem própria, que não substituem outros signos de comunicação, podendo implementá-las em qualquer ambiente educacional com a mediação do professor.

Analisar as hipermídias, a tecnologia móvel e seu poder comunicativo a partir de uma visão mais ampla, como as matrizes da linguagem e pensamento, é entendê-las como mais uma faceta da comunicação, com seus próprios elementos e assim fugindo tanto da dualidade boa versus ruim, bem como do fetichismo que envolve o mundo das tecnologias móveis e redes sociais.

INTEGRAÇÃO OU USO DAS TDIC NA SALA DE AULA?

Um dos desafios quando o assunto é a tecnologia digital em sala de aula é justamente a forma como ela é integrada ao processo de ensino e aprendizagem. E esse desafio é percebido inclusive na nomenclatura que utilizamos para nos referir às práticas com recursos da TDIC: uso ou integração? Nosso entendimento é que o uso diz respeito a uma fase inicial para o processo da integração das TDIC ao ensino e aprendizagem. No uso há ainda uma incerteza do potencial do recurso selecionado, e pode faltar o diálogo entre o recurso escolhido e a intencionalidade diante o objetivo de aprendizagem. Já na integração percebemos os recursos da TDIC como parte do processo didático, intencionalmente selecionado pelo professor, este compreendendo desde o planejamento até o processo avaliativo das diversas situações de aprendizagem.

No entanto, não é somente a utilização do termo integração que caracteriza a intencionalidade discutida anteriormente, até mesmo porque em alguns escritos percebemos a utilização de forma indeterminada dos termos. Vejamos o que alguns participantes entendem sobre o assunto ao fazermos a seguinte pergunta: Você considera

que os termos "usar" e "integrar" as TDIC no contexto da sala de aula podem ser considerados sinônimos?

Acredito que não. Usar seria o "uso pelo uso" integrar significa tornar um recurso pedagógico, ao meu ver (Participante 1)

Não. O uso pelo uso não integra ou agrega as possibilidades pedagógicas que as TDIC podem proporcionar (Participante 2)

Não, pois o usar dar a entender que seja algo imediato e o integrar não, é algo que vai sendo introduzido aos poucos (Participante 4)

Sim, pois se integramos algum programa relacionado ao TDIC, estaremos usando e utilizando essas ferramentas (Participante 5)

Não. Integrar sendo complementar no ensino aprendizagem. Usar, seria o usar por usar, sem um plano pedagógico organizado (Participante 6)

Sim, pois ambas podem servir de suporte para um avanço tecnológico nas escolas (Participante 9)

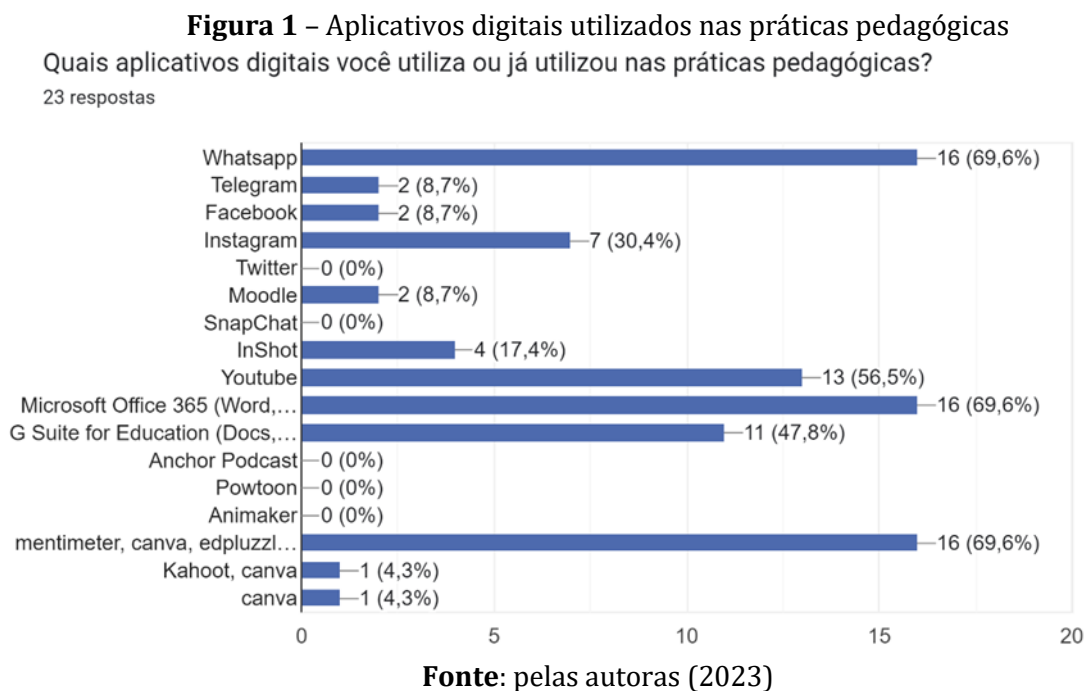
Podem ser entendidos como complementares: o uso é necessário para que sua integralização seja realizada (Participante 12).

Portanto, vemos que não há consenso entre a utilização dos termos e seus significados, porém a maioria dos participantes entendem que o termo "uso" diz respeito a uma utilização do recurso por ele mesmo, sem estar atrelado a um planejamento e/ou objetivo maior. Nos valemos do entendimento de Bacich (2018) que compreende a integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas de forma gradativa, ou seja, a integração não acontece de imediato, primeiro é normal que o professor proponha o uso dos recursos da tecnologia digital com pouca criticidade, até mesmo pelo fato de estar conhecendo as possibilidades do recurso, ou simplesmente como substituição de um recurso da tecnologia manual pela digital.

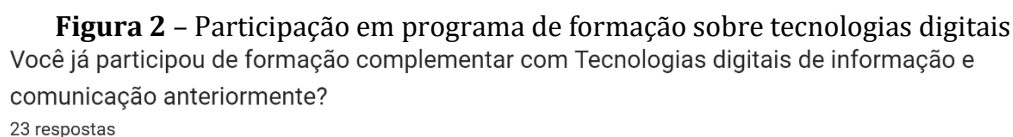
[...]compreende-se que a utilização de tecnologias digitais em situação de ensino e aprendizagem não é uma ação que ocorre de um dia para o outro. Estudos demonstraram que se trata de um movimento gradativo que ocorre em etapas até que seja possível alcançar uma ação crítica e criativa por parte do professor na integração das tecnologias digitais em sua prática (Bacich, 2018, p. 130).

Destarte, a integração passa pelas seguintes fases: exposição, adoção, adaptação, apropriação e inovação. Observe que inovação aqui não é mais um recurso da TDIC, mas a ação direta e criativa do professor sob os recursos que dispõe para o ensino com fins da aprendizagem dos alunos. Segundo Moran (2012) para que ocorra um processo de ensino e aprendizagem inovador, necessita que sejam combinados roteiros pré-programados e previsíveis com roteiros mais livres, personalizados e empolgantes.

Agora, como a integração pode ser de fato uma realidade na sala de aula? Acreditamos que vários aspectos, inclusive o investimento físico da escola, podem colaborar para que ocorra de fato a integração. No entanto, entendemos como indispensável a formação do professor. Na pesquisa em questão, ao mesmo tempo que os participantes, em sua maioria, informaram que já utilizaram alguns aplicativos em sala de aula, poucos participantes tiveram formação sobre a temática. Vejamos:



Percebe-se que de alguma forma os participantes já faziam a utilização de vários aplicativos em suas práticas pedagógicas. Mas, ao analisarmos a figura seguinte, percebemos uma importante lacuna para o processo de integração das TDIC às práticas pedagógicas.



A tendência em fazer o uso dos aplicativos sem observar a sua integração ao processo de ensino e aprendizagem, é maior para aqueles professores que passam a utilizar os referidos aplicativos sem um conhecimento das possibilidades comunicativas e pedagógicas dos recursos digitais. Ele pode incorrer no erro de utilizar um recurso digital sem explorar o que ele tem a oferecer, “o simples uso de tecnologias não altera significativamente os espaços físicos das salas de aula e nem as dinâmicas utilizadas para ensinar e aprender” (Kenski, 2012, p. 87).

Na figura 2, 82% dos participantes, apesar de fazerem uso das tecnologias digitais em processos educativos, não haviam passado por processo formativo sobre o assunto. Esse dado é importante ao entendermos que o conhecimento das potencialidades de um aplicativo pode facilitar a leitura crítica e, conseqüentemente, como o referido aplicativo pode acompanhar a construção didática e pedagógica.

Para transcender o simples uso, é necessário que o professor tenha o conhecimento tecnológico atrelado ao conhecimento pedagógico, de maneira que ele identifique os melhores meios e a metodologia mais propícia para as situações de aprendizagem, objetivando que o aluno assimile e ascenda cognitivamente e de maneira ativa. Portanto, há necessidade da formação do professor para que este estabeleça melhores mediações, na perspectiva da integração dos recursos da TDIC e atenda ao projeto pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia digital é uma realidade cada vez mais presente em todos os contextos sociais, inclusive na escola. Enquanto alguns professores veem em tal tecnologia um desafio ou problema ao processo de ensino, visto que os alunos experienciam o uso diário com seus smartphones, inclusive em sala de aula, outros ultrapassam a imagem da “distração”, e torna a tecnologia digital aliada ao processo educativo.

Destarte, diante do exposto anteriormente, observamos a necessidade de incorporar os aplicativos e as plataformas de forma educacional, associadas ao planejamento da aula e as estratégias metodológicas do docente; bem como a viabilidade de um aumento considerável de oportunidades didáticas e de apoio pedagógico através das TDIC, seja pela possibilidade de acessibilidade, flexibilidade, linguagem simples e

dinâmica, interação, possibilidade de feedback de forma dinâmica ou pela possível diminuição dos desafios aos docentes.

No entanto, não é simplesmente a utilização de um recurso da TDIC que garantirá o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, pois assim como qualquer outro recurso educacional, a diferença ou potencialidade está na apropriação tecnológica do professor atrelada ao planejamento, estratégia metodológica, bem como ao conhecimento do conteúdo do professor. Estamos relatando sobre integração da tecnologia móvel ao processo educativo, desde o planejamento até a avaliação, de maneira que instigue o aluno a ser o protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- BACICH, Lilian. **Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. – Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.
- BAUER, Martin W., GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. ed 13. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. – 8ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. – Campinas, SP: Papirus, 2013.
- LIBANELO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. – 13.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- MORAN, José M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. – 5ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. Ed. rev., atual. E ampli. São Paulo: Atlas, 2017.
- SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e educação**. – São Paulo: Paulus, 2013.
- SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal**:

aplicações da hipermídia. – 3.ed. – São Paulo; 5. Reimp.; 2019.

TAQUETTE, Stella R.; BORGES, Luciana. **Pesquisa qualitativa para todos**. Editora Vozes, 2020.



Capítulo 2
A EDUCAÇÃO COMO DIREITO EMANCIPADOR DAS
POPULAÇÕES QUILOMBOLAS NO BRASIL: UMA ANÁLISE
DAS TESES PRODUZIDAS EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
QUILOMOBOLA NO BRASIL, ENTRE OS ANOS DE 2012 E
2019

Ricardo Tadeu Barbosa

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO EMANCIPADOR DAS POPULAÇÕES QUILOMBOLAS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS TESES PRODUZIDAS EM EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMOBOLA NO BRASIL, ENTRE OS ANOS DE 2012 E 2019

Ricardo Tadeu Barbosa¹

*Professor do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (FNMG), Campus Pirapora. Doutor
e Mestre em Educação.*

RESUMO

O presente trabalho comunica o atual estado do conhecimento relacionado às pesquisas de doutoramento em Educação Escolar Quilombola (EEQ), desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no país, no período compreendido entre 2012 e 2019, revelando e analisando os diversos contextos e processos inerentes às dinâmicas que envolvem a produção de teses em EEQ no período especificado. O corpus de análise deste estudo, que é fruto de uma tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), é constituído pela perscrutação de vinte e cinco teses que tiveram como objeto de estudo a Educação Escolar Quilombola. O suporte teórico desse estudo está fundamentado pelas categorias analíticas ligadas à esfera do direito, dos movimentos sociais e da cultura, perpassadas através de diálogos com os campos da História Social, da Antropologia, das Ciências Sociais e da Educação. Os resultados revelam o caráter afirmativo da educação como mecanismo de resistência, situando a EEQ como um ator político em constante construção. Neste viés, a EEQ engendra premissas que se assentam nas pautas das lutas do povo negro no país, possibilitando a afirmação de identidades específicas e de sentidos de pertencimento étnico-racial, reforçando a organização social nos territórios quilombados em ações emancipatórias, voltadas para o bem-estar coletivo das populações tradicionais quilombolas brasileiras.

¹ Professor do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, *Campus Pirapora*. Doutor e Mestre em Educação. Pesquisador da História do pensamento social negro no Brasil nos séculos XIX e XX e das intercessões entre História e Educação das Relações Étnico-Raciais e da Educação Escolar Quilombola. Possui especial interesse nas interfaces entre História e Educação das Relações Étnico-Raciais, com experiência docente na área de Formação de Professores, com foco na luta antirracista. ricardotb.barbosa@gmail.com; ricardo.barbosa@ifnmg.edu.br

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola. Escola Quilombola. Comunidades Tradicionais Quilombolas. Estado do Conhecimento.

ABSTRACT

This work communicates the current state of knowledge related to doctoral research in Quilombola School Education (EEQ), developed in Postgraduate Programs in Education in the country, in the period between 2012 and 2019, revealing and analyzing the different contexts and processes inherent to the dynamics that involve the production of EEQ theses in the specified period. The corpus of analysis of this study, which is the result of a doctoral thesis defended in the Postgraduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Minas Gerais (PUC-Minas), is made up of the examination of twenty-five theses that had as their object of study to Quilombola School Education. The theoretical support of this study is based on analytical categories linked to the sphere of law, social movements, and culture, permeated through dialogues with the fields of Social History, Anthropology, Social Sciences and Education. The results reveal the affirmative nature of education as a resistance mechanism, placing the EEQ as a political actor in constant construction. In this sense, the EEQ engenders premises that are based on the agenda of the struggles of black people in the country, enabling the affirmation of specific identities and senses of ethnic-racial belonging, reinforcing social organization in quilombola territories in emancipatory actions, aimed at the good-collective being of traditional Brazilian quilombola populations.

Keywords: Quilombola School Education. Quilombola School. Traditional Quilombola Communities. State of Knowledge.

INTRODUÇÃO

A pauta quilombola, em seus vários níveis, se tornou de suma importância no debate nacional sobre direitos, reparação histórica e cidadania. Seja por questões relacionados a titulação e demarcação de terras quilombolas, como visa o artigo 68 da ADCT, ou o artigo 216 da Constituição Federal, que constitui o tombamento dos sítios e documentos históricos quilombolas, ou mesmo no campo das políticas públicas, como é o caso do Programa Brasil Quilombola, que articula várias outras políticas públicas para implementação e efetivação de direitos quilombolas no país. Enfim, são diversas as articulações entre Estado e Sociedade Civil que colocam em pauta as Comunidades quilombolas como atores frente ao processo de democratização e cidadania brasileira.

Um ponto chave para se entender a luta históricas das populações negras e quilombolas é a questão educacional. Pleiteada pelo movimento negro há anos

(DOMINGUES, 2008), a educação era vista como uma forma de combate às desigualdades raciais, valorização da cultura e identidade negra e combate ao racismo, ou seja, na visão do movimento negro a educação assumia aspectos centrais para reverter uma situação de alijamento de direitos e efetivação do gozo dos direitos sociais e civis, nesses termos a educação não é só mais um ponto das reivindicações do movimento negro, ela é parte central das demandas sociais negras, e como uma das principais garantias institucionais dessa luta histórica pelo direito a educação temos a lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de história afro-brasileira e africana.

Temos nos contornos educacionais desse cenário, a especificidade da educação escolar quilombola, que surge de dois grandes movimentos. O primeiro, já citado, advém das demandas da população negra, e quilombola, por uma educação pautada em princípios políticos e sociais. Já o segundo grande movimento tem intensas relações com o primeiro, mas abarca outras dimensões políticas de outros sujeitos, como indígenas, populações do campo e ribeirinhas, quilombolas, sem terras e outros; que é a chamada educação para diversidade. A educação para a diversidade tem como princípio a educação em direitos humanos e tem como um marco importante, dentro do plano Legal, a inclusão no Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Básico (1995) o tema transversal de “pluralidade cultural” (CANDAU, 2012).

Posteriormente a inclusão dos temas transversais nos currículos escolares e as lutas e articulações do movimento negro e quilombola junto a Sociedade Civil, no plano educacional se tem a conquista das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro de 2012. Ao fim e ao cabo, entender todo esse processo de exclusão de direitos até a luta por garantia deles se torna importante para entendermos o processo de construção da educação escolar quilombola no Brasil, para além disso, considero que discutir e dialogar sobre a educação escolar quilombola e seus contornos é imprescindível pra se entender o processo político e social brasileiro.

METODOLOGIA/FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Salienta-se, aprioristicamente, que este estudo, ancorado no aporte qualitativo, em que se assentam a pesquisa bibliográfica e documental, se associa ao campo das

investigações designadas como “estado do conhecimento”², que visa reunir, identificar, registrar, categorizar, sintetizar e, fundamentalmente, refletir acerca das principais características, tendências, lacunas e avanços presentes nas teses desenvolvidas sobre Educação Escolar Quilombola, em Programas de Pós-Graduação em Educação, entre o período de 2012 a 2019. Isto posto, assinala-se que este trabalho consiste no diálogo profícuo com pesquisadores/as e com as teses por eles/as desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Os caminhos abertos por este estudo, via interlocuções com as comunidades estudadas e com os/as autores/as dos trabalhos aqui reunidos, representam a possibilidade de novos olhares acerca dos caminhos trilhados pelas pesquisas já realizadas e o suscitar de novos horizontes de pesquisa em Educação Escolar Quilombola no país.

A abertura desse campo de investigação teve início no processo desencadeado pela busca de trabalhos no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT), através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Associação Nacional de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Depois de um processo de seleção, cotejamento, análise, categorização e leitura inicial de parte dos trabalhos encontrados, cujas delimitações e procedimentos encontram-se no capítulo cinco desta tese, a ideia de trabalho com as pesquisas em EEQ, desenvolvidas junto a Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) no país, foi tomando forma empírica e se solidificando enquanto possibilidade de intervenção analítica. Assim, num processo gradativo e constante, o que antes demonstrava ser uma inquietação particular, se transformou numa pergunta de pesquisa, capaz de mover os sete capítulos que se arrolam dispostos após esta breve introdução. Dessa forma, apresento a questão que norteia os caminhos do presente trabalho: quais as principais tendências de pesquisa e quais as maiores recorrências temáticas, analíticas, teóricas e metodológicas evidenciadas nas teses em Educação Escolar Quilombola, produzidas em PPGE no Brasil, no período compreendido entre 2012 e 2019?

² As pesquisas decorrentes do Estado do Conhecimento, habitualmente, se inserem na perspectiva de investigações de cunhos descritivos e bibliográficos. Essa metodologia pesquisa tem nutrido trabalhos recentes nas esferas dos programas de pós-graduação no Brasil e aguçado o interesse de pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento nacional. Nesse direcionamento, pondera-se o efetivo crescimento desse tipo de investigação no campo da pesquisa em Educação no país, principalmente, em trabalhos que envolvem temáticas relativas à formação de professores, identidade e profissionalização docente, currículo, metodologias de ensino e ensino em espaços escolares e não escolares. Para um exame mais bem acurado, confira: ROMANOWSKI; ENS, 2006; FERREIRA, 2002.

O objeto deste estudo consiste na apresentação do atual Estado do Conhecimento acerca das pesquisas de doutorado que se propuseram a analisar as especificidades inerentes aos processos formais da Educação Escolar Quilombola, concluídas no período compreendido entre os anos de 2012, desde a publicação da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQEB), até o final do ano de 2019.

O objetivo geral deste estudo se materializou na pesquisa dos bancos repositórios de trabalhos de pós-graduação acima descritos, na busca por mapear, descrever e analisar, de forma qualitativa e quantitativa, os diversos contextos que envolvem a produção de teses em Educação Escolar Quilombola, desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no país. Assim, buscou-se identificar as principais tendências teórico-metodológicas, os objetivos e os problemas recorrentes nas investigações, bem como, os resultados obtidos, os avanços científicos e os novos desafios no campo da pesquisa em EEQ.

No percurso de seleção dos trabalhos que abrigam o *corpus* empírico de análise deste estudo, me dispus a mapear a produção acadêmica relacionada à Educação Escolar Quilombola, que é o objeto deste trabalho, em três repositórios diferentes e cotejá-los na iminência de elencar com maior rigor os trabalhos referentes a este universo de pesquisa. Assim, perscrutamos o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁴, do Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT) e o banco de teses da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN)⁵. Saliento, nesse sentido, que a minha opção em realizar a busca e seleção do *corpus* dessa pesquisa nos repositórios CAPES, BDTD e ABPN, consiste, fundamentalmente, por considerar tais entidades e organizações como centros de excelência e de referência no âmbito da comunidade acadêmica nacional, assim como, por serem dotadas de imensa credibilidade junto as instâncias de pesquisa e de

³ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

⁴ Disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>. De acordo com dados encontrados no portal, “a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos”. Acesso em: 14 jun. 2024.

⁵ Disponível em: <https://www.abpn.org.br/banco-de-teses>. Fundada em agosto do ano 2000, a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), é uma organização que não objetiva lucro comercial e apartidária. Busca dar visibilidade, defender a divulgar a pesquisa acadêmica realizada, preponderantemente, por pesquisadores/as negros/as e que estejam diretamente ligadas a temas de interesse das populações negras no Brasil e de todos os segmentos sociais pautados na edificação e ampliação do desenvolvimento sócio político e cultural da sociedade. Acesso em: 17 jun. 2024.

pesquisadores brasileiros e por suas notáveis contribuições nos campos da integração, divulgação e fomento da pesquisa acadêmica e, sobretudo, na promoção da educação, na dedicação responsável à produção do conhecimento e no desenvolvimento humano e humanizado. Cabe o destaque de que durante o processo de seleção do *corpus* empírico deste trabalho, e, para além do que aqui já está destacado, o repositório da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as foi considerado por se tratar de uma referência nacional na temática dos estudos étnico-raciais. A importância dessa associação é sopesada por Gomes (2012) quando assinala que:

A ABPN surgiu para congrega pesquisadores negros e não negros que estudam as relações raciais e demais temas de interesse da população negra, produzir conhecimento científico sobre a temática racial e construir academicamente um lugar de reconhecimento das experiências sociais do movimento negro como conhecimentos válidos (GOMES, 2012, p. 740).

Destaca-se que a identificação do conjunto de produções acadêmicas e o recorte temporal que envolvem o mapeamento da área do conhecimento e de suas particularidades teóricas e analíticas que abarcam temas correlacionados à Educação Escolar Quilombola. Nesta fase, a tendência é que surjam uma grande quantidade de trabalhos que dialoguem com essa especificidade temática, sendo indispensável o inventariamento dos trabalhos que estejam alinhados aos objetivos e propósitos da investigação em andamento. Num primeiro levantamento de teses, encontrou-se um total de 392 trabalhos, divididos entre 77 áreas do conhecimento e em 124 programas de pós-graduação de diferentes abrangências distribuídos pelo país, cujos dados foram perscrutados na busca ostensiva daqueles alinhados com o perfil delineado pelos objetivos deste estudo.

O percurso de busca nos repositórios acima citados compreendeu um alongado processo de sondagem, investigação, consulta, diligência, confrontação e cotejamento de informações acerca da produção de teses que abarcam a Educação Escolar Quilombola⁶. Os critérios de seleção que constituíram o *corpus* empírico desta tese abarcaram trabalhos que focalizaram a EEQ em instituições formais de ensino básico, independentemente da

⁶ As informações advindas dos portais da CAPES, BDTD e ABPN são sistematizadas no intuito de se promoverem a publicização e o acesso através da rede mundial.

etapa de ensino abrangida pelo estudo⁷. Não obstante, foram selecionados os trabalhos realizados, exclusivamente, em programas de pós-graduação em Educação, independentemente de terem sido produzidos em instituições públicas, privadas ou confessionais, no período compreendido entre os anos de 2012 e 2019, que possuísem texto completo disponibilizado para consulta e com divulgação expressamente autorizada em pelos autores/as, em formato digital, através dos repositórios institucionais orientados pela CAPES. Além dos critérios mencionados, foram adotados os seguintes termos como descritores para busca nos repositórios na internet: “educação quilombola”; “educação no quilombo”; “educação escolar quilombola”; “escola quilombola”; “escola no quilombo”; “escolarização quilombola” e “escolarização no quilombo”.

Os parâmetros acima definidos, resultaram na seleção de vinte e cinco teses desenvolvidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, que se propuseram a analisar as especificidades inerentes aos processos formais da Educação Escolar Quilombola, concluídas no período compreendido entre os anos de 2012, desde à publicação da Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQEB), até o final do ano de 2019⁸.

O Direito à Educação: emancipação e resistências na Educação Escolar Quilombola

Atualmente Conceição das Crioulas articula uma luta pela terra e outros direitos num contexto político bastante amplo: o dos movimentos sociais. Assim, enquanto sujeito coletivo, se esforça para encaminhar ações políticas que possam mudar as condições de vida ali existentes; pois, apesar de algumas conquistas, a vida desses quilombolas, assim como de outros, ainda têm muito que melhorar. Como afirmam em Conceição das Crioulas, “a terra precisa vir acompanhada de condições de trabalho para fazê-la produzir”. [...] Os quilombolas acreditam que a educação não pode estar desvinculada da luta pela terra, que consideram de suma importância. Reafirmo, portanto, a minha compreensão de que a luta pela terra, por uma educação específica e diferenciada que confira identidade

⁷ A Educação Básica no Brasil é constituída por três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Essas etapas articuladas, formam a base da educação nacional (CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002).

⁸ A exposição dos trabalhos selecionados para a tessitura do trabalho esta tese está disponível em: BARBOSA, Ricardo Tadeu. **Tendências de pesquisa em educação escolar quilombola: um estudo de teses desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período de 2012 a 2019**. 2021. 417 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

ao povo quilombola, são as principais bandeiras de luta do movimento social de Conceição das Crioulas (LEITE, 2012, *passim*)⁹.

A luta por direitos sociais, cidadania e pelos territórios quilombolas está articulada, em âmbito nacional, com o movimento social quilombola que, emergiu em todo o país, durante as lutas pela redemocratização nacional. Essas mobilizações advêm de históricos embates travados nos sindicatos de trabalhadores rurais que, em alinhamento com o Movimento Negro Unificado durante a década de 1980, se constituiu em um novo sujeito político, com demandas sociais e coletivas próprias. Não obstante, as populações quilombolas têm conduzido suas vidas apresentando distintas formas de articulação, participação e de organização política nas últimas décadas, principalmente no que diz respeito às lutas empreendidas pelo direito à educação pública, já que o acesso à escolarização se constituiu durante muito tempo como um dos limites impostos às populações negras secularmente aquilombadas, sejam elas rurais ou urbanas. A esse respeito, Silva (2013)¹⁰, corrobora que:

mesmo impedida de estudar, a população negra forjou outras formas de expressões e lógicas culturais singulares, sobretudo com a intenção precípua de buscar inserir-se no mundo do trabalho e na educação; lutou, e continua lutando, para modificar as leis do país, com o objetivo de obter direitos de cidadania. É o caso das comunidades quilombolas que, por sua vez, foram se adequando aos seus tempos, até chegarem, na contemporaneidade, como agentes sociais que reclamam a condição de novos sujeitos de direitos étnicos (SILVA, 2013, p. 174).

Em relação ao contexto de lutas pela garantia e ampliação de direitos às populações quilombolas, chama-se à atenção para o estado de precariedade relacionado ao usufruto da infraestrutura básica necessária para a efetivação e o fomento digno à vida, incluindo-se o acesso à água potável, saneamento básico, o direito à saúde, à educação e a inserção social, que rompam com o preceito predominantemente arraigado no Brasil de cidadania restrita à esfera da instituição política formal, assim como, da morosidade nos processos de regularização fundiária na ampla maioria dos territórios ancestrais quilombolas. Nessa premissa, uma das fundadoras do Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (CONAQ) e uma liderança histórica do movimento social

⁹ LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Movimento social e educação**: a constituição do sujeito coletivo na luta por direitos na comunidade de Conceição das Crioulas. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

¹⁰ SILVA, Paulo Sérgio da. **Contornos pedagógicos de uma Educação Escolar Quilombola**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

quilombola na comunidade de Conceição das Crioulas, Givânia Maria da Silva, se referindo às lutas pelo direito à territorialidade e a necessidade vital da coletividade nesse propósito, traça uma analogia acerca dos desafios atualmente colocados ao processo de democratização e inclusão dos grupos quilombolas historicamente excluídos das benesses dos direitos sociais e coletivos, assinalando que:

os desafios de hoje são os desafios de ontem. Por que os de ontem? Porque esses foram o desafio da superação dos navios, da escravidão, do anonimato, do abandono, e etc. Os de hoje não são esses, mas tem a mesma finalidade que é anular qualquer possibilidade de que preto nesse país seja tratado como o restante da população. [...]O que está posto é a certeza de que cada vez mais precisamos estar unidos. É uma luta árdua e, acima de tudo, é uma luta coletiva, pois só assim teremos força para lutar por um direito que nos é tão negado, que é o direito às nossas terras (SILVA, 2008)¹¹.

As discussões que envolvem a efetivação do direito universal à Educação estão presentes, direta ou indiretamente, em praticamente todo corpo empírico de abrangência desse estudo. Esse alcance temático nos permite considerar o Direito à Educação como uma categoria analítica desse trabalho, pela necessidade de se garantir o acesso à educação, enquanto direito inalienável de todo cidadão brasileiro, e, principalmente, pela caracterização desse direito como uma base em que se assenta grande parte dos anseios de emancipação por parte das populações quilombolas. Nesse viés, esta categoria analítica foi amplamente discutida pelos/as autores/as aqui reunidos, apontando a tendência de se pensar e de se garantir uma Educação como estratégia de luta e de emancipação das comunidades quilombolas, assim como, de preservação de suas culturas, de suas memórias, de seus territórios, de suas identidades, de suas histórias e de suas diversidades.

Na prerrogativa de se compreender as variantes que marcam a educação como um campo do direito social subjetivo e como elemento de emancipação dos sujeitos, Martins (2015)¹² analisou, através de narrativas, as trajetórias de formação de cinco professoras que atuam/atuaram em escolas rurais do Brasil, México e Bolívia, constituídas por três gerações de mulheres na faixa etária compreendida entre 25 e 72 anos de idade, todas elas pertencentes à classe popular, e, portanto, com dificuldades econômicas para

¹¹ Depoimento de Givânia Maria da Silva. In: **Manifesto pelos Direitos Quilombolas**. Disponível em: http://sistema.app.com.br/portaapp/imprensa/manifesto_direito_quilombola.pdf. Acesso em: 19 fev. 2021.

¹² MARTINS, Marilda da Conceição. **Professoras de escolas rurais: Bolívia, Brasil e México**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

investimentos no campo da profissionalização. Para a autora, a organização e a consciência política presentes nas comunidades pesquisadas são fontes de conquistas emancipatórias, manifestadas nas práticas curriculares desenvolvidas em projetos educacionais, centrados nos horizontes da História e da Cultura Afro-brasileira, que se mostram referenciadas nas tradições orais e nas memórias históricas que consideram as comunidades rurais, em primeira instância, como experiências sul-americanas decorrentes da diáspora africana, que funcionam como motor propulsor de busca de direitos sociais e de cidadania para os membros comunitários em processos de formação educativa.

Das três professoras brasileiras pesquisadas, uma trabalha em uma escola quilombola, outra em uma comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais e a terceira em um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A professora boliviana entrevistada trabalha na Comunidade *San Juan del Chaco*, no município de Valleggrande e a professora mexicana atua na cidade de Oaxaca. As cinco docentes pesquisadas, têm/tiveram suas trajetórias de vida ligadas à participação organizada junto aos movimentos sociais, que segundo a pesquisadora, foi fato preponderante para o engajamento e a permanência no âmbito da docência rural. Na especificidade do Direito à Educação, no âmbito dos três países abrangidos pela pesquisa, foi identificada a importância de se construir propostas educativas pautadas nas premissas dos Direitos Humanos, na perspectiva de enfrentamento e de luta às opressões de vieses racistas e machistas. Tais nuances se revelaram, muito efetivamente, no trabalho da professora que atua na comunidade quilombola, que se manteve empenhada em denunciar e combater o racismo em sua comunidade¹³. Nesse contexto, a pesquisadora assevera a necessidade de que a escola quilombola assuma e valorize a cultura local, “defendendo a construção de valores, opostos às práticas racistas, por exemplo, e que tornem os estudantes conscientes dos seus direitos e deveres” (MARTINS, 2015, p. 217). A tendência da associação entre a Educação, a prática educativa e a formação de cidadãos plenos, que buscam a reivindicação de direitos sociais e coletivos, é apontada por uma docente durante uma entrevista de pesquisa. A professora entrevistada assinala a

¹³ Trata-se de uma comunidade quilombola situada no município de Bequimão, no Estado do Maranhão. A pesquisadora optou por não revelar o nome das comunidades rurais abrangidas pela pesquisa. Os nomes das professoras entrevistadas também foram resguardados. Ver: MARTINS, Marilda da Conceição. **Professoras de escolas rurais: Bolívia, Brasil e México**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

primazia da Educação como local de formação de pessoas que valorizem as suas histórias e que sejam capacitadas para se tornarem sujeitos de direitos e de cidadania plena. Durante a entrevista de pesquisa, a docente aponta para a necessidade de que a Educação e os profissionais que nela atuam, assumam as funções de centralidade política e formativa na ação educativa, na premissa de se garantir o acesso aos direitos que possibilitam o desenvolvimento humano individual e coletivo da comunidade, na medida em que se vise:

[...] educar as crianças para a vida, e essa vida, quando a gente fala, não é só aprender ler e escrever. Mas, educar as pessoas, pra que a gente possa, ter direitos, saber que eles são sujeitos, que tem direitos e deveres, e que também retratar os valores que já tão sendo perdidos, no decorrer da humanidade (depoimento de pesquisa. In: MARTINS, 2015, p. 208-209).

A tendência de circunscrever o direito e a luta pela educação como pilares da pesquisa em EEQ é corroborada pelo estudo de Souza (2015)¹⁴, que buscou estabelecer diálogos entre a Escola Municipal Nossa Senhora do Livramento e a comunidade quilombola de Saracura, ambas localizadas na região do Baixo Amazonas, às margens dos Rios Tapajós e Amazonas, no município de Santarém, Estado do Pará. Essa investigação apontou o fortalecimento das redes de cidadania e das famílias quilombolas locais, principalmente, no que diz respeito a proteção à vida e ao desenvolvimento de políticas de educação que fomentem uma efetiva participação na vida política e pública, como sujeitos de direitos. Nesse viés, a organização e a territorialização da referida comunidade passaram pelos caminhos da educação escolar, que luta e trabalha em meio aos limites regionais e aos poucos recursos materiais, na busca por uma educação comunitária, que garanta a concretização de direitos para os quilombolas. As palavras do autor consubstanciam essa tendência quando assinalam que a “educação escolar quilombola é uma reação positiva oriunda do comunitarismo, garantindo direito ao acesso escolar em seu território, expressão de luta contra o processo de liquidação dos grupos minoritários e garantia da liberdade cultural, econômica e social” (SOUZA, 2015, p. 114).

¹⁴ SOUZA, Wanildo Figueiredo de. **A escola e o desenvolvimento social do quilombo de Saracura, Baixo Amazonas, em Santarém, Pará**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, 2015.

ANÁLISE DE DADOS

As tessituras acima delineadas, caracterizam as lutas travadas pelas escolas quilombolas na preservação da cultura e na fomentação de resistências pelos direitos das populações remanescentes de quilombos, colocando a educação escolar como um poderoso instrumento de luta pela erradicação da pobreza e, conseqüentemente, como um dos mecanismos de estruturação das comunidades, que possibilita o desenvolvimento social, com vistas à conquista subjetiva de cidadania por parte das populações aquilombadas. Nessa tessitura, a busca pela ascensão e pela dignidade social passam, particularmente, pelo caráter formativo da instituição escolar, que na comunidade quilombola de Saracura, tem sido exitosa em educar para a formação da cidadania e do desenvolvimento humano e social. Acerca das experiências educativas inscritas e postas em permanente diálogo com os princípios da cidadania nos processos de escolarização na referida comunidade, Souza (2015) corrobora que:

a escola tem como base de suas discussões a tendência progressista libertadora, essa tendência vincula a educação a luta e organização de classe do oprimido, ou seja, uma consequência da realidade em que vive por isso a crença desafiante na transformação e desenvolvimento social da realidade desejando se libertar através de uma consciência crítica e em busca de soluções. A escola entende como sociedade o espaço onde ser deve primar pelos princípios de democracia, ética e solidariedade, justiça e igualdade de direitos e liberdade de expressão. A comunidade escolar de Saracura compreende a educação como um processo de progresso do ser humano nos seus aspectos bio-psico-sociais, que possibilite a formação de sujeitos pensantes e criativos para a construção de uma sociedade justa e fraterna. Também entendem que a escola é um ambiente de interação entre culturas, ciências, arte e saberes que conduzem os alunos no desenvolvimento de suas competências e habilidades para viverem com dignidade na sociedade (SOUZA, 2015, p. 125-126).

Ainda acerca das questões que envolvem o direito à Educação no âmbito da EEQ e do desenvolvimento de teses em programas de pós-graduação em Educação no Brasil, salienta-se que Cordeiro (2017),¹⁵ analisou os aspectos ligados à educação escolar em seis escolas municipais e em uma escola estadual localizadas em comunidades quilombolas do município de Eldorado, na região do Vale do Ribeira, no Estado de São Paulo e perscrutou a atuação dessas instituições no campo dos direitos e aspirações quilombolas, na

¹⁵ CORDEIRO, Mauro Soares. **Política educacional e conquista de direitos: escolas públicas em comunidades quilombolas**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

perspectiva de se entender como esses sujeitos situam a educação escolar pública frente às suas demandas por direitos sociais e coletivos. Em trocas com lideranças comunitárias, pessoas ligadas às associações quilombolas, funcionários/as, docentes, alunos/as e gestores/as de escolas quilombolas do Vale do Ribeira, o pesquisador revelou o aspecto formativo da educação como força motriz e impulsionadora de lutas que aspiram por cidadania e justiça social, dando robustez a já mencionada tendência de associação da luta pelo Direito à Educação, que são traduzidas no fortalecimento dos laços sociais comunitários e no esforço coletivo de emancipação cidadã das populações quilombolas. Nesse sentido, as escolas dessas comunidades buscam a construção da consciência social coletiva e são consideradas pelas próprias comunidades ribeirenses como instituições fundamentais para o avanço das lutas que envolvem os direitos básicos dos quilombolas, na medida em que a educação escolar se pauta pelo estrito diálogo com o campo da formação para a cidadania, visando estimular a constituição de sujeitos de direitos.

O direito aos processos educativos pautados pelas histórias de lutas, de resistências e de valorização da cultura e dos saberes populares são exigências básicas reivindicadas pelas comunidades quilombolas do Vale do Ribeira. Assim, o pressuposto basilar que norteou os diálogos com os envolvidos na pesquisa com as comunidades ribeirenses se assentou no entendimento de que as DCNEEQ se constituem como uma conquista do movimento negro e quilombola, atuando como uma poderosa ferramenta de construção coletiva no campo educacional para as populações negras rurais locais. No entanto, há necessidade de estratégias e maneiras de implementação para que novas conquistas de direitos se efetivem nos territórios ancestrais, possibilitando, dessa forma, o entrelaçamento dialético entre a convivência comunitária e o aprendizado cidadão para as populações quilombolas do Vale do Ribeira. Nesse alinhavo, o pesquisador situa os debates sobre o horizonte da movimentação pelo direito ao acesso à escolaridade como uma das formas de reparação às desigualdades históricas que estão submetidas as populações quilombolas do Vale do Ribeira, assinalando que:

as opiniões e informações coletadas nesta pesquisa evidenciaram que os quilombolas querem que as escolas daqueles territórios se transformem do atual estado em que funcionam condicionadas às diretrizes de instâncias superiores de administração e alheias às comunidades que as envolvem, para escolas quilombolas, em que a participação efetiva nos processos de decisão seja assegurada, respeitada e condicionante de um tipo de escolarização que faça parte de suas movimentações por direitos. [...] Lideranças que dominam os assuntos sobre a educação situam as escolas como parte da luta para a realização de direitos fundamentais.

Esta constatação se evidenciou em muitas ocasiões. Referiram-se à vontade de que as escolas devem trabalhar em sintonia com as necessidades das comunidades e que devem atuar de maneira positiva na constituição da identidade quilombola. E mostraram mesmo o desejo de que as escolas devam considerar suas histórias como parte da história brasileira, que apreendam suas maneiras de ser, de aprender e fazer (CORDEIRO, 2017, p. 199-200).

Com o intuito de analisar a formação política do movimento social quilombola e os mecanismos que fundamentam a mobilização dos sujeitos coletivos na comunidade remanescente de quilombo de Conceição das Crioulas (CC), no município de Salgueiro, no Estado de Pernambuco, a pesquisadora Maria Jorge dos Santos Leite¹⁶, assinala a ocorrência reiterada de processos de amadurecimento político e da constituição de espaços de cidadania coletiva na referida comunidade desde a década de 1990, momento em que se registram lutas históricas pela implantação de uma “educação diferenciada¹⁷” no referido território aquilombado. A premissa norteadora dessa reivindicação curricular, designada por “educação diferenciada”, é fruto da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC) e pode ser definida pelo entrecruzamento do fazer político-pedagógico inserido na educação escolar oferecida à população quilombola de CC, na luta pela regularização da terra tradicional e na busca de se reafirmar a história de resistência dessa comunidade quilombola, assim como, de suas identidades étnicas, saberes, vivências coletivas e suas formas próprias e tradicionais de aprender e de ensinar.

Durante o desenvolvimento da pesquisa e, através do contato cotidiano interseccional com a comunidade de CC, a autora inferiu que o horizonte proposto pela “educação diferenciada” naquele território ancestral intenciona intervir na realidade comunitária, na busca do atendimento das demandas sociais e coletivas da população quilombola de Conceição das Crioulas. Assim, a educação escolar ali desenvolvida objetiva desenvolver, às gerações futuras, sentimentos de pertencimento de identidade ancestral e, desse modo, impulsionar a promoção da cidadania no âmbito da conquista de direitos, havendo, nesse sentido, “um trabalho pedagógico com a intenção de interferir na

¹⁶ LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Movimento social e educação: a constituição do sujeito coletivo na luta por direitos na comunidade de Conceição das Crioulas**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

¹⁷ O conceito de “educação diferenciada” trazido por Leite (2012) encontra um exame mais acurado no item 7.2 desta tese, no momento em que discutimos a categoria relacionada às Práticas Pedagógicas e Processos Educativos como uma tendência de pesquisa na Educação Escolar Quilombola em programas de pós-graduação em Educação no Brasil.

realidade, de ressignificar a educação para atender às demandas sociais do grupo” (LEITE, 2012, p. 200). Acerca da trabalho de promoção de uma “educação diferenciada” desenvolvida na comunidade de CC, a pesquisadora destaca que se trata de:

uma proposta educacional que coloca no seu currículo temas comuns a todos os quilombolas: preservação da memória coletiva, valorização da cultura afro-brasileira, construção de identidade, conhecimento dos direitos, formação política, o modo particular de se relacionar com a terra e com as noções de posse e de propriedade e outras peculiaridades inerentes às próprias comunidades. Essa proposta diferencia-se, ainda, por transpor os muros da escola e adentrar por todos os espaços da comunidade. Assim, as questões que são abordadas em sala de aula, na forma de conteúdos escolares, são as mesmas discutidas nas reuniões de pais e mestres, nas associações, nos locais de trabalho, nos cursos de formação política, nos eventos políticos, nas calçadas e terreiros das residências e em outros locais públicos ou privados (LEITE, 2012, p. 232-233).

As ações políticas empreendidas pelo movimento social quilombola em Conceição de Crioulas assume, desde a sua fundação nos idos do início da década de 1980 até o momento atual, a defesa da construção da identidade quilombola local, o pertencimento étnico, a luta pelos direitos sociais, pela cidadania, pelo território e pelo combate à discriminação racial. O motor de convergência e de coesão entre essas lutas, se situa no âmbito da educação escolar, na medida em que as escolas são consideradas como espaços de formação e de reprodução do ideário quilombola, estabelecendo vínculos de emancipação com os estudantes e fomentando, entre os sujeitos em formação escolar, a perspectiva dos direitos coletivos. Nesse alinhavo, salienta a pesquisadora que:

a luta política do movimento quilombola de Conceição das Crioulas engloba várias ações/reivindicações: construção da identidade étnica do grupo (iniciada no momento do autorreconhecimento da comunidade, década de 1980) ainda em curso; existência de um processo educativo permanente que auxilia na formação das lideranças e possibilita o aprendizado dos direitos; luta por uma educação específica e diferenciada, visando o fortalecimento da identidade étnica; intensificação das relações com a sociedade civil e órgãos estatais, objetivando o atendimento das demandas sociais encaminhadas pelo movimento; conflitos e litígio com os fazendeiros na disputa pela posse da terra; realização de eventos políticos e atos públicos de pressão ao Estado no cumprimento ao disposto no artigo 68 do ADCT. É no desenvolvimento dessas ações que o sujeito coletivo movimento social quilombola de Conceição das Crioulas vai se constituindo. [...] O movimento tem nas escolas, nas associações, no jornal Crioulas e nos espaços ocupados pelos quilombolas fora da comunidade, os principais campos políticos de atuação dos quilombolas; é nesses campos políticos que ocorrem a vivência da política, o aprendizado dos direitos e formação

de lideranças. Na luta pelos direitos o movimento quilombola estabelece fortes relações com o Estado e entidades da sociedade civil (LEITE, 2012, p. 276-281).

O trabalho de doutoramento de Silva (2013),¹⁸ envolveu a Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca, localizada no município de Mostardas, no Estado do Rio Grande do Sul. Para o pesquisador, os contornos pedagógicos que constituem a EEQ, nessa localidade, estão diretamente relacionados às possibilidades da utilização de pedagogias que estejam diretamente associados às perspectivas de intervenções e de ações políticas junto às populações quilombolas, que visem a consolidação de consciências críticas, promovedoras de desenvolvimento social, econômico e cultural dessas comunidades. Aliada a essa premissa, evidenciou-se a necessidade da atuação institucional do Estado, em suas múltiplas representações administrativas, na busca de incentivo e de implementação de políticas públicas que visem a estimular o desenvolvimento social das populações quilombolas, efetivando “uma educação que alargue os horizontes, a partir da realidade do indivíduo; uma educação crítica com capacidade de despertar nas pessoas a necessidade do engajamento em uma sociedade de luta, na qual os direitos sociais precisam estar garantidos de forma plena” (SILVA, 2013, p. 49).

A perspectiva educacional construída em diálogo com as comunidades quilombolas de Casca se pauta na ampliação e consolidação de elementos ligados à construção da cidadania em seu sentido majoritário e na valorização dos aspectos da negritude, que embasam a luta da comunidade por respeito, legitimidade e dignidade das populações negras rurais de Casca. Assim, a EEQ, nessa comunidade negra rural, deve ser um instrumento de luta ancestral, que leve em conta a realidade excludente, que atinge as populações quilombolas mostardenses, assim como, suas vivências coletivas, suas culturas, identidades e a história desses povos aquilombados historicamente. Nesse sentido, a educação desenvolvida nas comunidades negras rurais de Casca busca:

estar a serviço da construção de uma compreensão crítica que auxilie no processo de emancipação social das comunidades remanescentes de quilombos, valorizando as suas especificidades e as lutas históricas que marcam a existência e a trajetória destes grupos sociais, etnicamente diferenciados e historicamente excluídos. A educação, assim, passa a ser utilizada como instrumento de defesa dos ataques caracterizados pelo racismo institucional, preconceito racial e discriminação social de que as

¹⁸ SILVA, Paulo Sérgio da. **Contornos pedagógicos de uma Educação Escolar Quilombola**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

comunidades têm sido objeto constante, especialmente após afirmarem, de maneira consciente, a reivindicação de direitos com base em suas trajetórias ancestrais de luta por dignidade e respeito (SILVA, 2013, p. 195).

Cabe ainda o destaque de que as teses analisadas evidenciam a necessidade de construção de políticas públicas de educação voltadas às comunidades quilombolas brasileiras, na prerrogativa do reconhecimento e da compensação da inegável invisibilidade atribuída historicamente às comunidades remanescentes de quilombos (CRQs), principalmente, no que diz respeito aos direitos sociais e coletivos. Sem a materialização de políticas públicas, capazes de eliminar as diversas discrepâncias estruturadas secularmente, nos âmbitos da escolarização, da saúde, da alimentação, do lazer, do trabalho, da moradia adequada, da legislação fundiária que garanta os direitos à titulação e a permanência nos territórios ancestrais, a vida prática dos sujeitos quilombolas não será traduzida em expressões plenas de cidadania.

APONTAMENTOS FINAIS E NOVAS ABERTURAS NO CAMPO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO BRASIL

Um primeiro ponto de debate que se faz necessário no limiar desse trabalho, se refere às discussões que envolvem a educação como direito fundamental e de natureza social, aqui entendidas como questões fundamentais e estratégicas para se pensar os caminhos que alinhavam os países da América Latina, e de tantas outras nações situadas no hemisfério sul, no processo de reivindicações, lutas, conquistas e exercício dos direitos. No campo das trajetórias históricas das sociedades latinas, é possível admitir a existência de estruturas comuns de desigualdades e de quadros políticos e sociais análogos, principalmente relacionados à reminiscência da escravidão e as estruturas racistas delas provenientes, que ainda hoje enlaçam as populações negras desses países. Nesse direcionamento, demarcamos que o racismo estrutural, que se acavalou, às duras penas, sobre as populações de origem africana na América Latina, estancou grande parte das possibilidades de avanço e construção democrática nessas sociedades. Como desdobramento dessas violações de direitos e de violências físicas e simbólicas, se assinala, ainda hoje, a marginalização política, social, cultural e econômica imposta às populações afro-latinas, sobre toda a América.

Em contraponto a esse quadro alarmante e lastimável, que se mostra atrelado a processos históricos de longa duração temporal, de exclusão de descendentes de africanos em terras latino-americanas e caribenhas, diversas vozes negras na América se levantam na busca de reafirmar suas identidades, reivindicar suas demandas, ocupar os espaços que lhe são de direito, a lutar pela conquista de garantias sociais e condições de vida dignas, combater e resistir a discriminação e o racismo. Nesse sentido, os movimentos negros organizados na América, além de pleitear melhores condições de vida social para as populações afro-americanas, buscam a reparação societária e histórica e a garantia dos direitos civis, políticos e sociais para as populações afro-latinas, uma vez que a escravidão lhes submeteu a condições desfavoráveis e a conjunturas adversas.

No caso brasileiro, a trajetória percorrida na busca de se garantir os direitos de cidadania tem se mostrado lenta, tortuosa e conflituosa. Derivado de processos relacionados à exploração colonial de viés escravista, bem como, na opressão e no uso da coerção bruta e psíquica em relação às populações escravizadas, o Brasil se constituiu historicamente como um país marcado por extremas desigualdades sociais, obstaculizando o acesso e o usufruto plenos dos legítimos direitos de cidadania à grande parte de sua população, principalmente as camadas mais pobres e vulneráveis às ações da violência e da exclusão social, inclusive no que diz respeito ao campo educacional. Nesse pormenor, corrobora-se a posição de Carvalho (2002, p. 19) quando o autor assinala que “o fator mais negativo para a cidadania foi a escravidão”. Nessa vertente, faz-se cogente o destaque de que a força dessas estruturas excludentes deixou marcas profundas que se reverberam ainda hoje, inclusive no que concerne ao direito à educação de povos indígenas e quilombolas. Por outro lado, como oposição a esse modelo historicamente excludente, os movimentos sociais de caráter antirracista assumem papéis de protagonismo e de resistência na luta pela efetivação de políticas públicas de caráter reparatório, incluyente e emancipatório.

Nos caminhos acima delineados, as lutas por educação se destacam como mecanismo de propulsão para que outras lutas se corporifiquem e ganhem relevo no âmbito das CRQ's, principalmente, na conjuntura atual que se notabiliza pelo avanço do ultra conservadorismo reacionário, que procura desmontar as conquistas sociais garantidas através das lutas do povo brasileiro e por um imenso retrocesso democrático, que ataca profundamente as conquistas históricas no campo dos direitos sociais e coletivos, à medida em que se vulnerabiliza as comunidades quilombolas, os povos

indígenas e os demais povos tradicionais brasileiros. A perspectiva para o momento político do país, aponta para a revogação de marcos legais, a supressão de programas sociais, o aniquilamento de instâncias de controle social, cortes de orçamento e abnegação de direitos coletivos e territoriais. Na particularidade das comunidades quilombolas, que são os atores sociais envolvidos e analisados diretamente neste estudo, percebem-se tentativas recorrentes de obstrução e desconstrução de direitos dessas populações, principalmente no que diz respeito aos seus territórios, haja vista que o controle das titulações de terras está, atualmente, sob o comando e os desmandos do agronegócio e dos ruralistas que, historicamente, se opõem à democratização do acesso à terra no país. A tentativa de desqualificação das lutas históricas das populações quilombolas pressupõe não somente um golpe contra o direito de sobrevivência das CRQ's, mas, sobretudo, às possibilidades de se garantir a existência humana em suas plenitudes física, psíquica, cultural, social, territorial e histórica, que se mantêm tangenciadas pelo direito à saúde, à moradia, ao trabalho, à renda e à escolarização com qualidade, e que se caracterizam como instrumentos fundamentais na garantia da reprodução da vida material e imaterial das comunidades quilombolas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARBOSA, Ricardo Tadeu **Tendências de pesquisa em educação escolar quilombola**: um estudo de teses desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período de 2012 a 2019. 2021. 417 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto nº. 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola**: algumas informações. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação-2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. 2. ed. Brasília, 1995.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à Educação, Diversidade, e Educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n.39, p. 517-534, set/dez.2008.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, n. 79, p. 257- 272, ago. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra: alteridades em questão. **Revista Aletria**, Belo Horizonte, v. 6, n. 9, p. 38-47, dez. 2002.

LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Movimento social e educação: a constituição do sujeito coletivo na luta por direitos na comunidade de Conceição das Crioulas**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte em Educação”. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SILVA, Givânia Maria da. Política Nacional de Quilombos: avanços e desafios. In: **Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate**. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, Brasília v. 9, 2008, p. 9-13.

SILVA, Paulo Sérgio da. **Contornos pedagógicos de uma Educação Escolar Quilombola**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOUZA, Wanildo Figueiredo de. **A escola e o desenvolvimento social do quilombo de Saracura, Baixo Amazonas, em Santarém, Pará**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, 2015.



Capítulo 3
AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
Luzinete do Nascimento Caetano

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS¹⁹

Luzinete do Nascimento Caetano

E-mail: donanascimentoluzinetechn@hotmail.com

RESUMO

Este estudo abordou a evolução das políticas públicas educacionais no Brasil desde a década de 1990, influenciadas por contextos econômicos e sociais globais. Destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 como marco para a formação de professores, enfatizando a necessidade de educação continuada e desenvolvimento profissional. A metodologia foi uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva com análise de documentos oficiais legislação educacional, diretrizes curriculares, planos de educação, e estudos acadêmicos sobre políticas públicas educacionais no Brasil. A análise também explorou a interação entre legislação educacional, práticas de formação docente e a importância da avaliação formativa no contexto escolar brasileiro. Essa reflexão visa melhorar a qualidade do ensino e promover uma educação mais inclusiva e eficaz.

Palavras-chave: Políticas públicas. Formação de professores. Avaliação formativa na educação.

ABSTRACT

This study addressed the evolution of public educational policies in Brazil since the 1990s, influenced by global economic and social contexts. The 1996 National Education Guidelines and Bases Law stands out as a milestone for teacher training, emphasizing the need for continuing education and professional development. The methodology was a qualitative descriptive research with analysis of official documents, educational legislation, curriculum guidelines, education plans, and academic studies on educational public policies in Brazil. This reflection aims to improve the quality of teaching and promote a more inclusive and effective education.

Keywords: Public policies. Teacher training. Formative assessment in education.

¹⁹ Recorte teórico da dissertação de Mestrado apresentado a University São Luís, como requisito para a obtenção do título de mestre-2024. Docente da Rede Estadual de Rondônia.

INTRODUÇÃO

As políticas de formação continuada, visam fomentar a evolução profissional dos professores ao longo de suas carreiras por meio de programas, workshops e cursos de formação continuada. Essas iniciativas visam potencializar as habilidades pedagógicas, o domínio dos conteúdos e a prática em sala de aula. No entanto, a execução e participação nesses programas podem ser prejudicadas por questões como falta de verbas, obstáculos geográficos, resistência à mudança e inadequação das estratégias de formação profissional.

É essencial considerar as percepções sobre a eficácia dos programas existentes, as demandas de formação profissional, as chances de progresso e as potenciais melhorias nas políticas ao analisar as políticas de desenvolvimento contínuo. A realização da pesquisa nesse contexto envolveu uma compreensão aprofundada das particularidades educacionais da região em questão.

Recentemente, tem sido amplamente debatida a importância da capacitação constante de educadores para garantir um corpo docente bem preparado para o processo de ensino e aprendizagem. O crescente interesse em avaliar os impactos que a formação continuada tem na prática dos professores demonstra a busca por excelência no ensino. A importância desse assunto está embasada no aprimoramento profissional do educador, visto como um processo tanto individual quanto coletivo, que se concretiza por meio de programas de formação continuada que auxiliam no desenvolvimento das habilidades profissionais essenciais para o exercício da profissão.

É fundamental investir na formação continuada dos professores, visto que as aprendizagens adquiridas nesses processos refletem diretamente em sua atuação em sala de aula e nos ambientes educacionais, promovendo um crescimento tanto profissional quanto pessoal. Por isso, é essencial entender como os docentes percebem o seu desenvolvimento e as experiências vivenciadas nos cursos de formação continuada, dentro e fora da escola, a fim de aperfeiçoar suas práticas pedagógicas no ambiente em que atuam.

1. METODOLOGIA

A abordagem da pesquisa é de natureza qualitativa descritiva, com análise de documentos oficiais legislação educacional, diretrizes curriculares, planos de educação, e

estudos acadêmicos sobre políticas públicas educacionais no Brasil. Nessa perspectiva, foi utilizado a pesquisa de cunho qualitativo para analisar os dados relacionados as políticas públicas na formação de professores.

González Rey (2002) afirma sobre a pesquisa qualitativa que:

A pesquisa qualitativa se debruça sobre o conhecimento de um objeto complexo: a subjetividade, cujos elementos estão implicados simultaneamente em diferentes processos constitutivos do todo, os quais mudam em face do contexto que expressa o sujeito concreto. A história e o contexto que caracterizam o desenvolvimento do sujeito marcam a sua singularidade, sendo a expressão da riqueza e plasticidade do fenômeno subjetivo (González Rey, 2002, p. 55).

Está revisão bibliográfica foi a partir de consultas de artigos, livros e pesquisas sobre formação continuada de professores, políticas educacionais, e impacto das políticas públicas na educação. As coletas de dados, foram por meio de fontes primárias como Documentos legislativos (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Plano Nacional de Educação etc.), relatórios de órgãos governamentais (MEC, INEP), e documentos de organizações internacionais (como relatórios do Banco Mundial sobre educação). As fontes secundárias partiram de artigos acadêmicos, livros, capítulos de livros, e outros materiais que abordam as políticas educacionais e a formação de professores no contexto brasileiro.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Pensar em políticas públicas educacionais envolve a articulação entre os interesses da comunidade escolar, as necessidades específicas da educação e as diretrizes estabelecidas pelo poder público, inclusive aquelas provenientes de compromissos internacionais assumidos pelo governo federal. Esta análise é essencial para compreender a realidade da educação brasileira e os impactos dos investimentos financeiros nessas políticas.

Ainda sobre as avaliações externas, cabe refletirmos, conforme Santos (1997), que, com os objetivos definidos, um sistema de avaliação externa implantado e a adoção de testes padronizados, poder-se-á medir o desempenho dos alunos na escola. Poder-se-á aferir e revisar os planos e programas de qualificação educacional.

Conforme se percebe na fala de Santos (1997), os imperativos de uma sociedade dividida em classes se configuram na educação, na busca por resultados quantitativos revestidos pela falsa ideia de melhoria na qualidade da educação, tratando a educação como uma atividade econômica atrelada a interesses de mercado, de mão de obra qualificada para a manutenção da divisão de classes.

Assim, reviver os processos históricos no desenvolvimento das políticas públicas educacionais no cenário brasileiro e compreender como se constituiu o planejamento da educação, reformulando o investimento financeiro internacional, reporta o debate aos fenômenos políticos, especificamente na reforma do aparelho do Estado na década de 1990, e as interrelações com o Banco Mundial, configuradas na publicação e na descentralização do Estado, conduzindo a análise às suas mediações econômicas e sociais. A influência dos organismos multilaterais no contexto político, econômico e social (Luz, 2014), não só no Brasil, mas em muitos dos países em desenvolvimento, formaliza a necessidade desses países de atrelar os recursos financeiros para manter seu poder estatal e reestruturar suas economias frágeis.

Nesta perspectiva, Salomão (2014) afirma que:

Inicialmente criado para a reconstrução da Europa pós-guerra, transformou-se num banco de desenvolvimento, voltado ao financiamento de projetos de infraestrutura para os países em desenvolvimento, tornando-se o maior organismo mundial de financiamento para a educação e assim a educação é uma garantia de continuidade nesse processo (Salomão, 2014, p.55).

As políticas públicas educacionais refletem as complexas interações econômicas e políticas, tanto em níveis nacionais quanto internacionais, com os países em desenvolvimento frequentemente dependentes de recursos financeiros externos. Essa dinâmica econômica influencia significativamente as práticas educacionais, muitas vezes limitando a capacidade de atender às necessidades específicas das escolas e comunidades. A priorização das demandas emergentes do cotidiano escolar é frequentemente subjugada pela pressão econômica e política exercida sobre as políticas públicas educacionais.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES À LUZ DA LEGISLAÇÃO VIGENTE

A Lei de Bases e Orientações Educativas de 1996 determinou que a formação de professores para a educação básica deve ser realizada em cursos de nível superior, como

licenciaturas e pós-graduações. O artigo 62 da LDB estabelece que o ensino médio é a formação mínima até 2007. O Conselho Nacional de Educação, por meio de resoluções, normatizou a formação de professores, criando diretrizes curriculares nacionais.

As reformas pedagógicas introduzidas pela LDB nº 9394/96 resultaram na criação de novas instâncias formativas e no desenvolvimento de competências profissionais. Os Institutos Superiores de Educação (ISE) foram estabelecidos como locais privilegiados para a formação de professores, aliviando as universidades dessa responsabilidade.

A formação inicial de professores deve proporcionar qualificação profissional e desenvolver competências, incluindo formação pessoal, social, cultural, científica, pedagógica e a capacidade de análise crítica e inovação. A formação continuada é vista como um processo contínuo, essencial para enfrentar as constantes mudanças sociais, e deve ocorrer tanto dentro quanto fora do ambiente de trabalho, integrando reflexão e ação crítica.

Segundo Gatti (2000), os administradores políticos ainda não tratam a educação e a carreira dos professores com a importância necessária, apesar das leis e programas existentes, como o FUNDEB e a Lei do Salário-Mínimo Nacional dos Professores. A formação de professores deve ir além do conhecimento acadêmico, incorporando

2.3 EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

A Constituição Federal de 1988 estabelece as normas para a educação no Brasil, garantindo direitos sociais como educação, saúde, trabalho, moradia, entre outros. A remuneração mínima dos trabalhadores, segundo o Artigo 7º, deve atender às necessidades básicas de vida, incluindo a educação. O Estado desenvolve estratégias para garantir a efetivação dos direitos consagrados na Constituição, sendo de competência exclusiva da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

A educação é um direito de todas as pessoas e uma obrigação do Estado, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. A formação para o trabalho é destacada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), fortalecendo o vínculo entre a educação e o mundo do trabalho. O Banco Mundial propõe medidas para melhorar a qualidade da educação no Brasil, enfatizando a descentralização da política educacional.

O Plano Nacional de Educação é considerado um dispositivo legal para a implementação da política de reeducação, visando à eliminação do analfabetismo, melhoria da qualidade do ensino, entre outros objetivos. A legislação pertinente busca definir o perfil profissional dos educadores, promovendo a formação continuada demonstrada com as realidades enfrentadas na prática docente. O Plano Nacional de Educação, criado em cooperação com os governos estaduais, distritais e municipais, estabelece metas e objetivos para todos os níveis de ensino e valorização do magistério, com foco no financiamento e gestão da educação.

2.4 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARTINDO DA LEGISLAÇÃO E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A historicidade da política educacional brasileira nos faz tomar como referências algumas políticas educativas desenvolvidas nas últimas décadas, sobretudo a partir de 1990, as quais estão fortemente atreladas ao discurso neoliberal. A LDB 9.394/96, em seu artigo 62, enfatiza a formação continuada dos professores, levando à implementação de diversas políticas educacionais para a formação inicial e continuada de docentes. No entanto, algumas dessas políticas não atendem às necessidades reais dos professores, focando em metas estatísticas e financeiras.

Historicamente, políticas públicas buscaram corrigir desigualdades e promover a participação comunitária, com o Estado como fator central. A educação passou a enfatizar “como ensinar” em vez de “como os alunos aprendem”. A formação de professores deve fortalecer sua função como mediadores do conhecimento, promovendo reflexão prática e troca de experiências. Young (2007), argumenta que a educação deve desenvolver conhecimentos poderosos tanto nos professores quanto nos alunos, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

A formação continuada é crucial para melhorar a qualidade do ensino, ajustando-se às necessidades do cotidiano escolar. Santos (1998), descreve a formação continuada como uma forma organizada de aperfeiçoamento profissional por meio de palestras, seminários, cursos e oficinas. A prática educativa deve considerar a experiência profissional dos docentes, com foco no desenvolvimento social. Nóvoa (1992), afirma que conhecer toda a trajetória profissional é essencial para compreender a importância da prática docente nas escolas.

A formação de professores deve ser um processo contínuo de aprendizado e adaptação à realidade do ensino público, com o objetivo de atender às necessidades das salas de aula e inspirar os alunos através de posturas positivas.

2.5 LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação continuada dos professores é um direito dos educadores e um dever do Estado, conforme diversos dispositivos legais. Apesar dos esforços, muitas propostas de formação continuada não atendem às reais necessidades das comunidades escolares. A formação docente é um processo contínuo que envolve aspectos individuais e coletivos, históricos, biopsicológicos, sociais, políticos e culturais (Prada, 2010).

Essa formação deve ser vista como uma atividade em construção, valorizando a prática cotidiana dos professores e o ambiente escolar como local de formação. Além da formação inicial, a interação diária com alunos e colegas, desenvolvimento de projetos, uso de materiais didáticos, e gestão de problemas no ambiente escolar também contribuem para a formação dos docentes.

Cunha (2003), destaca que a profissão de professor se desenvolve dentro de instituições culturais e humanas, refletindo os valores da sociedade. Candau (1996), complementa que a escola deve ser um local de formação continuada, superando modelos tradicionais. No entanto, a prática reflexiva e a pesquisa integrada são essenciais para processos de formação eficazes. Para alcançar uma formação docente de qualidade, é necessário um movimento integrado que envolva todos os elementos e agentes do processo educativo.

2.6 PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PRÁTICA ESCOLAR

A educação continuada nas escolas inclui um processo de aprendizagem para adquirir novos conhecimentos sobre a prática docente e aprimorar os conhecimentos já conhecidos. Por se caracterizar por um continuum de formação educacional, o desenvolvimento profissional pode ser alcançado por meio do desenvolvimento de habilidades e competências.

Essa formação se dá por meio de cursos, participação em palestras, workshops, treinamentos, oficinas, congressos, seminários e grupos de estudos, troca de

experiências e quaisquer meios que permitam a atualização de conhecimentos, seja presencial ou não. A distância e assim acompanhando a mudança educacional, aprendendo novos métodos, adaptando-se às tendências, atendendo às necessidades do mercado de trabalho atual e desenvolvimento profissional.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação continuada nas escolas é um processo legal e um compromisso do Estado e das instituições de ensino segundo o artigo 62 e parágrafo 1º:

A formação de docentes para atuar na educação básica ao nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida ao nível médio, na modalidade normal” (REDAÇÃO DADA PELA LEI N.º 13.415, DE 2017).

A união, o distrito federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (INCLUÍDO PELA LEI N.º 12.056, DE 2009).

A Diretrizes Nacional da Educação Básica (DCNEB) também destaca a necessidade da formação continuada nas escolas para melhorar a qualidade do ensino:

Valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico (Art. 9 VIII).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também tem a responsabilidade de promover a educação continuada nas escolas visando melhorar a qualidade da educação e reduzir as desigualdades:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para a mudança ter início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (Brasil - BNCC, 2018, p. 5).

No entanto, a formação continuada está prevista na legislação e deve ser promovida pelas escolas como ação fundamental para a melhoria do processo de ensino e da qualificação dos professores. Dessa forma, a educação continuada também pode ser compreendida como uma abordagem ampla dentro numa instituição em que se

promove a formação e a prática para interligar os departamentos e aprimorar os processos escolares.

A educação continuada da escola é orientada para a prática, o ensino da escola é otimizado, o corpo docente é mais completo e os métodos de ensino estão inovando constantemente, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos na sociedade contemporânea.

A formação continuada pode ser entendida como uma formação ampla em uma instituição onde são promovidas formações e práticas para interligar os departamentos e melhorar os processos escolares como:

- Alinhar os professores com os objetivos da escola — alinhar as práticas de ensino com as recomendações da escola e levar a melhores resultados para o processo de ensino fornecido;
- Melhorar a qualidade do ensino — quando os professores são treinados, eles conseguem atender às necessidades da escola e usar novos métodos para otimizar o processo de ensino;
- Atratividade e lealdade para com os alunos-corpo docente qualificado irá inspirar confiança e satisfação nos pais e encarregados de educação;
- Diferenciação de mercado — Investir na formação continuada de professores é investir em um ensino de maior qualidade, tornando as escolas mais competitivas no mercado e as diferenças da concorrência;
- Atualizações de ensino-garantindo que os alunos recebam as informações relevantes mais recentes e promovendo a inovação e o desenvolvimento;
- Engajamento do Corpo Docente — Além de melhorar o clima institucional, os professores se sentem valorizados e mais motivados para ensinar.

Além disso, promover a formação continuada nas escolas também é uma forma de valorizar os professores, mostrando a importância deles para a instituição e para a educação, oferecendo investimento no seu desenvolvimento profissional.

2.7 QUALIDADE FORMATIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA

A avaliação formativa é a avaliação da aprendizagem significativa dos alunos, os professores devem orientar, confrontar o que é mal-encarado, fazer com que os alunos progridam em matérias difíceis, para superar os obstáculos. Os professores devem

seguir o caminho da escola para raciocinar e entender como melhorar usando feedback e selecionando técnicas, estratégias e programas de recuperação para os alunos.

Para Black e Wiliam (1998), referem-se a todas aquelas atividades empreendidas pelos professores e seus estudantes, as quais fornecem informação para ser usada como feedback para modificar as atividades de ensino e de aprendizagem. Tal avaliação torna-se avaliação formativa quando a evidência é de fato usada para adaptar o ensino às necessidades dos estudantes.

De uma forma ampla, a avaliação formativa pode ser definida como “a prática da avaliação contínua para melhorar a aprendizagem em curso” (Perrenoud, 1999, p.78). Para este autor, o ponto de partida, para descrever o processo de interação social envolvido nos processos de avaliação formativa, é a regulação, isto é, “o conjunto das operações metacognitivas do aprendiz e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio.”

Ao cultivar a avaliação formativa em sala de aula, o professor deve estar atento às particularidades de cada aluno, pois cada aluno vivencia uma realidade diferente, com um ritmo de aprendizagem diferente, tornando a sala de aula heterogênea. É importante que os professores entendam os problemas dos alunos e os auxiliem a resolvê-los, a fim de facilitar a contextualização do conteúdo para um ensino de qualidade.

A função moderadora da avaliação permeia a ação formativa, cabendo ao professor focar em como os alunos resolvem os obstáculos da sala de aula, e a assim registrar observações e comentários sobre as atividades, seguidos de discussões sobre correções em caso de dúvidas. A interação deve ser com os alunos, pois os professores intervêm nos erros ou dificuldades dos alunos para sugerir alternativas, como materiais didáticos adequados, atividades em pequenos grupos e estratégias variadas.

Entretanto, a avaliação formativa está ligada à autoavaliação do professor e do aluno e deve continuar ao longo do processo de avaliação. É por meio da intervenção, supervisão, correção e condução de discussões dos professores nas atividades escolares, que os alunos possam refletir sobre o significado das respostas extraídas do conhecimento que aprenderam e da própria experiência.

A avaliação formativa é introduzida para moldar e desenvolver a autonomia, e assim que o professor aprender a autoavaliar-se, a refletir sobre a sua experiência docente, terá para si uma ferramenta essencial para construir a sua carreira pessoal e

profissional, tendo em conta os aspectos que lhe vão bem. E as que não precisam ser aprimoradas com ajustes também passíveis de avaliação.

Entendemos que a avaliação formativa se distancia da tradicional, principalmente quando se trata de analisar seu foco, seu objetivo, pois a avaliação formativa vai além da ideia de seleção, mensuração, classificação. Segundo Caseiro *et al.* (2008, p. 3), “a avaliação formativa pode ser entendida como uma avaliação contínua que visa desenvolver a aprendizagem”. Ou seja, a avaliação formativa é um processo que visa melhorar o percurso escolar das dificuldades que os alunos encontram em sala de aula.

A avaliação formativa é a que engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem usadas como feedback para reorganizar o trabalho pedagógico. Desse modo, o professor e quem sabe o que os alunos precisam aprender, e ele consegue reconhecer e descrever o desempenho desejável, assim como indicar como o desempenho ainda incipiente pode ser melhorado.

Esta necessidade de colocar a avaliação nos serviços de aprendizagem do aluno leva a outro problema relacionado com a centralidade da avaliação da forma como normalmente a fazemos: como o progresso do aluno é registrada para a avaliação ser efetivamente formatada. Com base na pesquisa realizada por Broadfoot (1988), pode-se concluir que a gravação do acompanhamento do aluno deve facilitar as duas funções principais da avaliação formativa.

- A capacidade de diagnosticar o progresso de um aluno, registrar e avaliar seus pontos fortes e fracos como parte de um processo de sala de aula interativo, a fim de orientar o aluno enquanto ele aprende.
- Incentivar os alunos a funcionarem, dar feedback positivo que oriente seus processos cognitivos, facilite sua autoavaliação e desenvolvimento de tarefas para sua participação e responsabilidade pessoal, o que levará a uma aprendizagem efetiva.

Broadfoot (1998, p. 10), compara diferentes tipos de registros de desempenho dos alunos para essas funções, argumentando que os métodos tradicionais de registro, como resultados de testes, qualificações, registros administrativos, “são, para a maioria dos alunos, e causam pouco incentivo para fazê-lo desta forma (e) fornecem pouca informação útil para os professores orientarem a instrução”.

Entretanto, com estes registros, cabe o professor o papel de acompanhar todo o processo de avaliação, coletando dados, informações sobre o aluno e, cuidadosamente,

registrando suas necessidades e possibilidades. Nessa perspectiva, o processo de ensino torna um desafio para o professor, que deverá estar atento à investigação das questões que merecem maior investimento pedagógico e, conseqüentemente, alteração nos encaminhamentos didáticos.

Além disso, pode-se entender a avaliação formativa como atividade contínua, progressiva, sistemática, flexível, orientadora da atividade educativa e personalizada, ao respeitar o ritmo individual de desenvolvimento de cada aluno. Nesse sentido, contribuir significativamente no que se refere ao desafio de tornar a avaliação um processo formativo, construído ao longo do processo ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO

A formação continuada dos docentes é um direito essencial e uma obrigação do Estado, que deve ser implementada de maneira que responda efetivamente às necessidades reais das comunidades escolares. Embora haja políticas públicas e legislação que sustentem essa formação, muitas vezes as propostas não conseguem abordar plenamente as demandas específicas dos professores e do ambiente escolar.

Para que a formação continuada seja efetiva, é necessário um movimento integrado que mobilize todos os elementos e agentes envolvidos no processo educativo, garantindo que os professores se tornem mediadores do conhecimento e agentes de inovação pedagógica. A prática reflexiva, a pesquisa integrada, e a valorização da experiência cotidiana dos docentes são essenciais para o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do ensino.

Além disso, as políticas públicas educacionais devem considerar as complexas interações econômicas e políticas, tanto em níveis nacionais quanto internacionais. A dependência de recursos financeiros externos e a influência de organismos multilaterais podem limitar a capacidade de atender às necessidades específicas das escolas e comunidades, enfatizando a necessidade de um planejamento educacional que equilibre interesses locais e compromissos internacionais.

Por fim, a formação continuada deve ser vista como um processo contínuo e abrangente, integrando reflexão crítica, inovação, e práticas colaborativas. Isso requer investimentos adequados, políticas bem estruturadas, e um compromisso genuíno com a

valorização dos professores, visando transformar a educação em uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

- BLAK, Paul. DYLAN, William. ***Assessment and classroom learning***. *Assessment. In education: principles, policy and practice*. UK, London: Carfax Publishing, v.5, n.1, p. 7 – 74, march 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96. Brasília – DF. 1996.
- BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- BROADFOOT, Patricia. ***Introducing Profiling: A practical manual***. London: MacMillan Education LTD, 1987.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In. REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti: Formação de professores: tendências atuais: EDUFSCar, São Carlos, 1996.
- CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou. **Avaliação Formativa: Concepção, Práticas e Dificuldades**. Nuances: estudos sobre Educação, São Paulo, v. 15, n.16, p.141-161, jan./dez., 2008.
- CUNHA, Maria Isabel. O tema formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo n. 3, pg. 609 – 625, jul/set. 2003.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- LUZ, A. J. C. **As implicações da reorganização do Estado Brasileiro (a partir dos anos 1990) nos processos de planejamento da educação brasileira e o controle social: o caso do Plano Municipal de Carambeí (PR)/2006**. Guarapuava, 2014.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1992.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado, et al. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas.** Revista Diálogo Educação, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, mai/ago. 2010.

SALOMÃO, R. **A formação continuada de professores alfabetizadores: do pró-letramento ao PNAIC.** Ponta Grossa, 2014.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua.** IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1998.

SANTOS, O. J. **Novo mundo do trabalho nova pedagogia capitalista.** Trabalho e Educação. Belo Horizonte, n. 2, p. 84-93, ago./dez.1997.



Capítulo 4
A SEXUALIDADE INFANTIL NO AMBIENTE ESCOLAR
Tatiane de Souza Gil
Neide Rossi
Maria Dora Moraes Santos
Adriano Melo Aguiar
Luciana Rossi Nascimento

A SEXUALIDADE INFANTIL NO AMBIENTE ESCOLAR

Tatiane de Souza Gil

Assessora Pedagógica da Educação Inclusiva. Pedagoga.

Mestra em Educação (URI/FW)

Proftatigil@gmail.com

Neide Rossi

Assessora Pedagógica da Educação Inclusiva. Pedagoga. Especialista em Docência na educação infantil (UFMT). neide.nrossi@gmail.com

Maria Dora Moraes Santos

Docente no ensino fundamental, mestranda em educação (URI/FW)

mdoramsantos@hotmail.com.

Adriano Melo Aguiar

Professor da Educação Especial – SEMED. Pedagogo. Especialista AEE e Educação Especial (Universidade Cândido Mendes)

adrianomeloaguiar@hotmail.com

Luciana Rossi Nascimento

Diretora escolar. Pedagoga. Especialista em Docência na educação infantil (UFMT),

lucianapedropaulo@gmail.com

RESUMO

Este artigo teve como temática “A sexualidade infantil”. O objetivo geral foi investigar o comportamento e a função do professor Psicopedagogo frente ao despontar da sexualidade infantil no ambiente escolar. Os objetivos específicos foram discutir sexualidade infantil; contextualizar a função e os cuidados do psicopedagogo frente a esse momento e demais demandas da Educação Infantil; identificar os sinais e sintomas desse

processo no ambiente escolar. A metodologia utilizada neste estudo foi o método qualitativo e quantitativo. No primeiro momento foi realizado um levantamento bibliográfico básico que fundamentou a parte teórica do trabalho até análise dos dados. O questionário foi instrumento de coleta de dados, que serviu de roteiro e foi aplicada em duas instituições educativas na cidade de Rondonópolis MT. A pesquisa foi realizada tendo como amostragem cinco professores da Educação Infantil e a organização/ análise dos dados obtidos na pesquisa empírica se deu através de gráficos estatísticos e da transcrição na íntegra dos dados coletados, respeitando a linguagem e resguardando o sigilo para não identificar os entrevistados. Portanto, concluímos nesta pesquisa, que os professores atuantes na educação infantil ainda passam por um processo de desenvolvimento e conhecimento de si próprio, e nesse caso não conseguem lidar com tranquilidade frente às manifestações sexuais das crianças nos ambientes educativos, promovendo repreensões e até mesmo bronca, sem entenderem que o que a criança mais precisa nesse momento é de orientação de forma respeitosa frente às diversidades.

Palavras-chaves: Crianças. Professores. Sexualidade.

ABSTRACT

This article had the theme "Child sexuality". The general objective was to investigate the behavior and role of the Psychopedagogue teacher in the face of the emergence of child sexuality in the school environment. The specific objectives were to discuss child sexuality; contextualize the role and care of the educational psychologist in light of this moment and other demands of Early Childhood Education; identify the signs and symptoms of this process in the school environment. The methodology used in this study was the qualitative and quantitative method. Initially, a basic bibliographical survey was carried out, which supported the theoretical part of the work until data analysis. The questionnaire was a data collection instrument, which served as a script and was applied in two educational institutions in the city of Rondonópolis MT. The research was carried out with five Early Childhood Education teachers as a sample and the organization/analysis of the data obtained in the empirical research was carried out through statistical graphs and the full transcription of the collected data, respecting the language and protecting confidentiality so as not to identify the interviewees. . Therefore, we concluded in this research that teachers working in early childhood education still go through a process of development and self-knowledge, and in this case they are unable to deal calmly with children's sexual manifestations in educational environments, promoting reprimands and even scolding without understanding that what the child needs most at this moment is guidance in a respectful way in the face of diversity.

Keywords: Children; Teachers; Sexuality..

INTRODUÇÃO

A escola deve ser um lugar atraente, um espaço e um tempo estimuladores de aprendizagem. Para tornar mais comprometida e benéfica à experiência escolar importa valorizar a educação no referido contexto não, apenas como o meio de preparação para o futuro, mas como experiência atual de vida, aumentando a satisfação e gosto pelas ações vivenciadas no ambiente escolar, tornando-a uma vivência positiva e enriquecedora.

Na rapidez das informações, o acesso rápido e cada vez mais cedo aos veículos de comunicação, mais precisamente a televisão e internet, os quais são e estão mais presentes em nossa vida algo que se percebe dentro da sala de aula, que ocorre com mais incidência fora dela e que chama atenção é o aparecimento cada vez mais precoce da sexualidade infantil.

O presente trabalho tem por finalidade tratar da iniciação e descobertas da sexualidade educação infantil apresentando comportamentos e mensurando atitudes na qual pode ser censurado por algumas pessoas, dentre elas pais e professores que ao se deparar com tal situação não sabem como agir, causando um clima desconfortável a todos que estão a sua volta. Dentro dos princípios de que a instituição educativa é uma comunidade de pessoas empenhadas na qualidade da educação oferecida e no seu progresso no ambiente em que se insere, é essencial que ela proporcione condições e recursos para uma maior capacidade de iniciativa na sugestão e concretização não apenas de atividades, sendo essa forma de comportamentos desenvolvidos dentro dos ambientes educativos. Segundo Suplicy

A educação sexual na escola deve colocar o diálogo sobre a sexualidade dentro da sala de aula, através de professores com preparo adequado para desempenhar essa tarefa informativa, onde tem como finalidade transmitir informações biológicas e corretas. Acentuando, o conceito de sexo ligado ao bonito, ao afeto, ao respeito, a responsabilidade, e ao prazer. (Suplicy, 1990, p. 19),

Sendo este um tema de grande relevância, principalmente para os professores visto que estes, em muitos casos recusam-se até mesmo a falar com a criança, ou com os pais, por não saberem como abordar diante de tal situação. A relevância se estende ao universo dos acadêmicos em psicopedagogia, como fonte de estudo e análise de tal situação, trazendo-as para o seu cotidiano.

O estudo trouxe como objetivo geral: Investigar o comportamento e a função do professor Pedagogo frente ao despontar da sexualidade infantil no ambiente escolar. Nos objetivos específicos, procurou discutir sexualidade infantil; contextualizar a função e os cuidados do Pedagogo frente a esse momento e demais demandas da Educação Infantil; Identificar as evidências desse processo no ambiente educativo.

Como hipótese a pesquisa levantou que a sexualidade ocorre em todos os momentos da vida, pois, o ser humano é movido pelos hormônios que circulam por todo o corpo e nesse caso as crianças também têm sensações que muitas vezes nem elas mesmo sabem o que ocorrem. Cabe aos professores ficarem atentos a todos os movimentos das crianças e direcionarem suas descobertas.

O presente estudo se desenvolveu em torno da temática “A sexualidade infantil”, na tentativa de conhecer as principais características que envolvem a criança e o comportamento do professor frente as ações destas. A atividade de pesquisa é entendida como, um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais (MARCONI & LAKATOS, 2003, p. 155).

No primeiro momento foi necessário um estudo dos referenciais teóricos que embasaram este tema, tornando-se indispensável à apropriação de um método para melhor entendimento e compreensão acerca da realidade social dessa população. Assim, entende-se por método, segundo Marconi & Lakatos,

O conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (MARCONI & LAKATOS, 2003, p. 83).

A opção foi pelo método qualitativo numa abordagem qualitativa. No primeiro momento realizamos o levantamento bibliográfico que fundamentou todo processo de trabalho, desde a elaboração do projeto até análise dos dados e a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, neste caso, o artigo.

Elaboramos um questionário que serviu de roteiro de entrevista semiestruturada, que de acordo com Triviños (1987):

Entrevista semiestruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de

interrogativas, junto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 156).

As entrevistas foram aplicadas em duas instituições educativas existentes na cidade de Rondonópolis e realizada no período vespertino, conforme agendamento feito previamente com os entrevistados. A pesquisa foi realizada tendo como amostragem 05 professoras da Educação Infantil. O critério de escolha dos 05 entrevistados foi observado no cotidiano das escolas nas quais estão inseridas as crianças em fase da Educação Infantil.

O trabalho de organização e análise dos dados obtidos na pesquisa empírica se deu através de gráficos estatísticos e da transcrição na íntegra dos dados coletados, respeitando a linguagem e resguardando o sigilo para não identificar os entrevistados. A partir das leituras bibliográficas, a interpretação e a organização dos gráficos para melhor discussão.

1 - A INFÂNCIA NA HISTÓRIA

Desenvolver um entendimento sobre os conceitos de infância e educação infantil numa amplitude de construção social, significa antinaturalizá-los, sendo necessário dizer que estes termos trazem outros significados. A Infância e a Educação infantil trazem em seu contexto histórico, permeados de novas ideias, novas representações, novos valores, pois, estes vêm se modificando ao longo do tempo e expressam com outras palavras de forma que a sociedade consiga entender em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de educação infantil. Segundo Lopes (2005, p. 17) a palavra criança possui alguns significados dentre eles:

Um ponto de partida é a etimologia das palavras. A palavra infância é composta pelo prefixo de negação in e pelo radical fante, particípio passado do verbo latino fari, significado de falar, dizer. Então, infância em sua origem significa aquele que não fala que não tem palavra, não tem voz. (Lopes, 2005, p. 17)

A concepção de infância, assim como a conhecemos atualmente, é um conceito basicamente novo. A noção de infância é um produto da evolução histórica das sociedades.

A significância e o valor atribuído a infância não aconteceram sempre da mesma forma, pois foram construídos aos poucos e mudados conforme a organização de cada sociedade.

Atualmente esta concepção não está pronta e acabada, mas continua sendo construída. Segundo Pillar, (2001, p.22) "Quando falamos em criança, pensamos num sujeito marcado pelos atravessamentos culturais, políticos e ideológicos de uma determinada classe social, numa determinada sociedade, numa certa época".

Não tem como falar de criança sem falar de brinquedos e brincadeiras, pois, este vem associado com desenvolvimento, saúde e sexualidade. Durante muito tempo foi possível ver as crianças ocupando os espaços nas ruas e nos quintais, para brincarem de pique esconde, soltar pipas, cabra-cega, pega-pega, entre outros. A sociedade nos dias atuais vem progressivamente retirando das crianças seus ambientes lúdicos.

As crianças ao brincarem se expressam através dos movimentos, atraindo para si curiosidades internas e mútuas sendo estes um fato que reside a sua liberdade. Segundo Setúbal (1987), afirma que podemos identificar o brincar em dois momentos: brincadeiras tradicionais; na história de vida própria do indivíduo, que recorre às suas experiências no momento da brincadeira.

De acordo com Froebel (1911) o brincar configura-se em uma atividade livre e com grande espontaneidade, responsável pelo desenvolvimento físico, moral, sexual e cognitivo. O brincar é uma ação muito importante para o repertório infantil. Ao brincar a criança se sente motivada a utilizar jogos e brincadeiras. No brincar normalmente existe a participação ou o engajamento da criança, sendo ele com ou sem brinquedo. No brincar, a criança é levada a respaldar-se nas suas vivências cotidianas, e assim, vai construindo sua identidade, sua imagem e a imagem do mundo ao seu redor.

Neste contexto, é possível inferir que o brincar é uma tarefa diária que nem os pais e nem os professores conseguem transmitir para as crianças. A criança quando brinca é despertada a uma curiosidade imaginativa, pois busca sempre experimentar o mundo de forma diferente e necessita explorar todas as suas possibilidades, portanto, aprende brincando.

1.1 Despontar da sexualidade na infância

A sexualidade é um assunto de grande relevância em qualquer momento da vida do ser humano, pois se trata de um fator comportamental e de uma necessidade inerente

aos seres humanos e que não pode ser separado de sua vivência cotidiana, pois, envolve a questão sentimental, incluindo pensamentos e sensações. A orientação sexual necessita de orientação e esta deve ser direcionada e planejada. Segundo Silva

A Orientação Sexual é um dos temas transversais proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, do MEC, visando a compreensão e reflexão da realidade social, construindo assim a cidadania. A proposta da inclusão da Orientação Sexual nas séries iniciais do Ensino Fundamental data hoje dez anos, haja vista foi lançada em 1996. Evidenciar se as escolas, nessa década, têm aderido essa proposta a seus currículos, se os professores têm incorporado seu papel de educadores sexuais, se os cursos de formação de professores têm incluído programas de formação do educador sexual, é uma questão a se verificar e refletir como o psicopedagogo pode intervir nessa realidade. (Silva, 2009, p. 02)

Quando se fala em pessoas se fala em uma complexidade humana fantástica, pois envolve uma série de fatores, e um deles trata-se do conhecimento, pois uma pessoa instruída é capaz de se envolver e desenvolver diferentes atividades que lhe de prazer e que possa ajudar e compreender situações distintas que ocorre em seu corpo no dia a dia denominada sexualidade.

Quando essa mesma sexualidade ganha espaço no universo infantil as discussões ganham outra proporção, pois, entende-se que seja um assunto fundamental para a formação da personalidade, da criança e esta deve ser orientada, por pais e professores nos ambientes escolares.

A sexualidade tem grande relevância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Segundo Freud (1856-1939), "é algo inerente, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento." (FREUD apud GUIA DE ORIENTAÇÃO, 1994, p.22).

É sabido que as crianças possuem várias curiosidades em descobrir, por exemplo, como elas vieram ao mundo, de que forma os bebês crescem no interior do ventre materno; de descobrir o que diferencia e quais as partes existentes no corpo dos meninos diferente do seu, mantém uma forte curiosidade em, por exemplo, sobre beijos na boca, questionam se podem repetir o mesmo ato os namorados ou os pais se beijando na boca e querem saber se podem fazer o mesmo, diferenciando. Yus traz sobre a sexualidade que,

O tema da sexualidade está na "ordem do dia" da escola. Presente em diversos espaços escolares ultrapassa fronteiras disciplinares e de

gênero, permeia conversas entre meninos e meninas e é assunto a ser abordado na sala de aula pelos diferentes especialistas da escola; é tema de capítulos de livros didáticos, bem como de músicas, danças e brincadeiras que animam recreios e festas. Recentemente ela, a sexualidade, foi constituída, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, em tema transversal. (Yus, 1998, apud SILVA, 2010. p. 04)

Sabe-se que hoje as crianças estão entrando na puberdade cada vez mais cedo. Sendo assim, a escola não pode ignorar essas questões. A escola tem um papel fundamental na formação dos indivíduos, porém muitos professores não sabem como nem o que abordar sobre as questões relativas à sexualidade.

No intuito de contribuir com essa discussão os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, tema transversal e orientação sexual, apresentam uma fundamentação sobre este assunto e também uma proposta de dividir em blocos de conteúdo, para que o eixo seja contemplado de uma maneira mais integral. Segundo o PCN (1997) muitas das dificuldades atribuídas pelos docentes acerca das dificuldades em lidar com temas ligados à sexualidade das crianças são:

- Problemas com os pais, pois muitos pais não permitem que a escola aborde estas questões com os filhos;
- A religião. Muitos professores acreditam que determinadas religiões a que os alunos pertencem, têm abordagens particulares para as questões da sexualidade e esse fator dificultaria o trabalho com este assunto;
- Comportamento inadequado de alguns alunos na escola, como crianças que se masturbam;
- Perguntas que os alunos fazem e que deixam os professores constrangidos.

São diversas as dificuldades que os professores colocam para trabalharem com este assunto, mas estas dificuldades devem ser pensadas juntos com os demais professores e com a equipe pedagógica para procurar resolvê-las. Muitas vezes os próprios pais precisam se conscientizar de que na escola seus filhos terão informações científicas que serão importantes para o conhecimento dos alunos.

2- O PSICOPEDAGOGO E A ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

Na atualidade grande percentual de profissionais incumbidos de efetuar uma orientação sexual aos seus alunos, estão despreparados e apresentam sérias dificuldades em efetivar tal tarefa. Acredita-se que tal dificuldade em falar sobre aspectos sexuais está

relacionado a questões pessoais, ou até mesmo pela precariedade informacional que o mesmo possui sobre a temática. Segundo Louro,

Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”. Louro (1997, p. 81 apud, CASTRO 2010, p.4)

De acordo com a evolução dos anos a educação buscou acompanhar de forma gradativa o surgimento e a inserção de novas áreas, de novos profissionais e nesse contexto surgiu o profissional cuja atuação volta-se a área educacional, e uma das suas funções está focada em auxiliar no trabalho de Orientação Sexual nos ambientes escolares, cujo nome de “psicopedagogo”.

O trabalho interventivo do Psicopedagogo na atualidade vem ganhando reconhecidos espaços nos ambientes em vários ambientes, pois, apesar de ser uma nova atuação em fase de regulamentação, possuindo apenas aspectos legais no Código Brasileiro, a mesma vem sendo aos poucos inserida e requisitada nos ambientes de ensino, ambientes de saúde correspondendo a Psicopedagogia clínicas e empresariais, levando em conta sua forte relevância na compreensão dos processos cujo foco, volta-se ao desenvolvimento da criança e das aprendizagens humanas, como explica Bossa:

Os primeiros esboços de Psicopedagogia aconteceram na França, no início do século XIX, com contribuições da Medicina, Psicologia e Psicanálise, para ação terapêutica em crianças que tinham lentidão ou dificuldades para aprender. Os estudos franceses influenciaram a iniciação psicopedagógica na Argentina e no Brasil. (Bossa,1994, p.18)

Os cursos de Psicopedagogia começaram a aparecer na década de 70, porém foi a partir da década de 90 que os mesmos se espalharam. Segundo o Código de ética do Psicopedagogo, (1996, art. 01) aprovado no biênio de 1996 se através de Assembleia Geral, no III Congresso Brasileiro de Psicopedagogia, assinala dentre outras coisas que a psicopedagogia se trata de uma área que atua tanto na saúde quanto na educação, que cuida dos processos de aprendizagens humanas, interdisciplinarmente e pode ser tanto numa clínica quanto em um ambiente escolar, sempre com foco na prevenção de possíveis problemas/ dificuldades.

A psicopedagogia foi constituída entre dois saberes, no qual envolveu a psicologia e a pedagogia, todavia após vários trabalhos significativos foi possível admitir que o

trabalho da psicopedagogia vai muito além da simples união desses dois saberes, levando a acreditar que com o passar do tempo tornou-se muito mais complexa do que a fácil junção de duas palavras ou até mesmo de dois saberes, tornando-se uma ciência que busca compreensão da dinâmica da aprendizagem humana, tornando seu foco de estudo.

O profissional atuante no campo da Psicopedagogia, trabalha com foco na prevenção e de forma terapêutica visando entender os procedimentos voltados ao desenvolvimento da aprendizagem humana, buscando variadas estratégias, com o objetivo de possivelmente identificar e atuar junto aos problemas que poderão surgir.

No campo da educação o psicopedagogo é extremamente necessário para desenvolver o trabalho voltado a Orientação Sexual, pois, Suplicy nos remete que

O objetivo da educação sexual na escola consiste em colocar professores com um preparo adequado e desempenhar de forma significativa seu papel, ajudando os alunos a superarem suas dúvidas, ansiedades, angústias, pois A criança chega na escola com todo tipo de falta de informação e geralmente com uma atitude negativa em relação ao sexo. As dúvidas, as crendices e posições negativas serão transmitidas aos colegas. (Suplicy, 1983 *apud*, SAMPAIO 2005, p. 49)

A criança cuja educação sexual é vivenciada e esclarecida, possui um maior desenvolvimento no campo escolar, pois, passa a adquirir confiança de forma a equilibrar seus desejos com o momento no qual está inserido. Segundo Fernandes,

Impedir o conhecimento, seja por valores rígidos ou em nome da 'moral' e dos bons costumes em nada beneficia a criança; ao contrário, pode provocar sérios bloqueios de aprendizagem, porque impede o desenvolvimento da curiosidade pelo saber e a espontaneidade. (Fernandes, *apud* Ribeiro, 1990, p. 37)

A falta de esclarecimento em relação aos questionamentos das crianças gera stress, deixando a criança angustiada ou até mesmo criando fantasias em sua mente, e uma vez sem ter respostas pode crescer com uma imagem distorcida sobre a sexualidade.

O profissional da psicopedagogia realiza uma missão de diagnosticar e compreender as causas que dão origem aos distúrbios diversos vivenciados pelas crianças em fase infantil e nesse caso pode referir-se à sexualidade.

Para Freud a sexualidade, nasce paralela a atividade vital. Ele postulou o desenvolvimento da sexual infantil em fases ou estágios que podem ser descritos: Fase Oral – 0 a 1 ano – a zona erógena principal é a boca, lábios e língua. Os objetos de prazer escolhidos são os seios, os dedos, chupeta, alimentos etc. É através da boca, com ato de

sucção, que a criança passa reconhecer o mundo externo e estabelece contato sensorial com outra pessoa, permitindo assim, a formação da afetividade; Fase Anal – 1 a 3 anos – nesta fase o ânus é a zona de tensões e gratificações sexuais. A sensação de prazer está relacionada à expulsão ou retenção de fezes, ou seja, à manipulação dessas fezes; Fase Fálica -3 a 6 anos – a zona erógena são os órgãos genitais.

Chama-se fálica pelo fato de o pênis ser o principal objeto de interesse da criança de ambos os sexos. Nesta fase, surge o complexo de Édipo, que é a relação de amor que a criança desenvolve com seu progenitor do sexo oposto, e impulsos de rivalidade e ciúme em relação ao progenitor do mesmo sexo; Fase de Latência – 6 anos até a puberdade – período em que os sentimentos sexuais encontra-se adormecidos.

Momento em que a criança consolida os hábitos de caráter desenvolvidos nos três estágios iniciais de desenvolvimento psicológico e sexual; e a Fase Genital – puberdade e vida adulta – ocupa maior parte da vida de um homem e de uma mulher. É a fase que os impulsos sexuais reprimidos no período de latência são reativados (SHIRAHITE; HIGA, 2004). Na medida em que Freud colocava com clareza a existência da sexualidade infantil, retirava-a do campo da patologia e dava-lhe um caráter de normalidade.

O orientador sexual, por sua vez, deverá ter uma formação específica e distinta, de maior duração, envolvendo aspectos desde conhecimentos teóricos a serem transmitidos, até a aquisição de atitudes positivas e sadias em relação à sexualidade, sua própria e de outrem, e da capacidade de tratar com naturalidade as questões que serão abordadas. E o critério de seleção indispensável é que o 'candidato' esteja interessado na temática e se sinta à vontade para falar de sexo (RIBEIRO, 1990, p.33)

3. ANÁLISE DOS DADOS

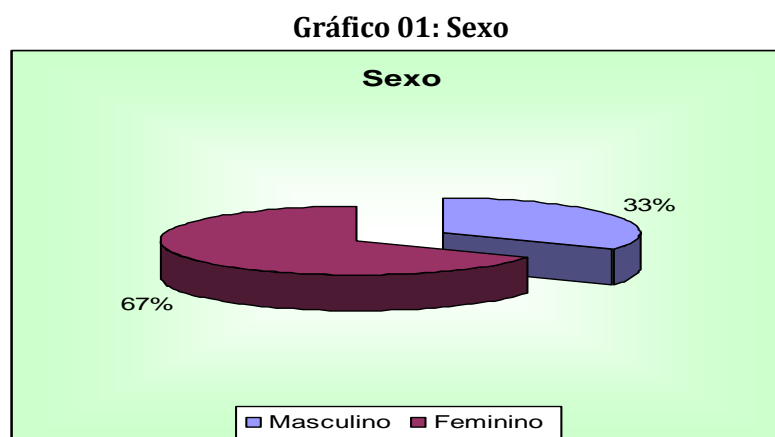
O questionário utilizado nesta pesquisa para coletar os dados necessários para a consecução dos objetivos deste estudo e destinou a obter dados pessoais dos entrevistados, com o objetivo de “Investigar o comportamento e a função do professor Psicopedagogo frente ao despontar da sexualidade infantil no ambiente educativo”.

Neste tópico foram apresentados os resultados obtidos junto aos professores entrevistados que responderam ao questionário de pesquisa. O relato foi feito de forma a manter a fidelidade das respostas e disfarçadamente para que não seja possível a identificação das instituições e dos entrevistados. Entende-se relevante enfatizar que da

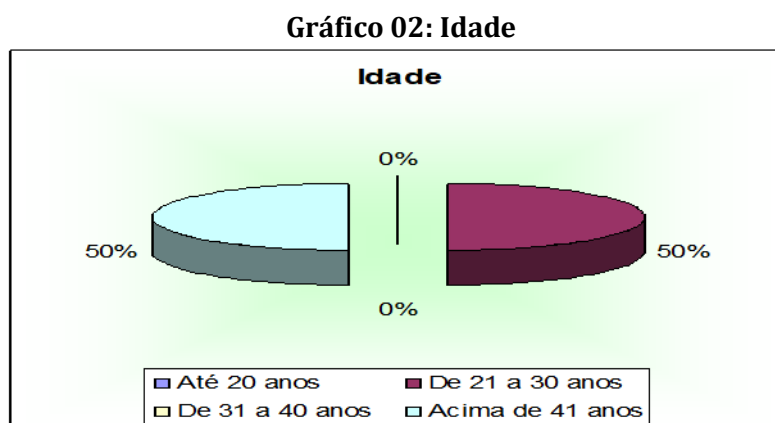
totalidade dos entrevistados são cinco (05) educadores bem com que para todas as perguntas fechadas foram gerados gráficos em forma de pizza se evidenciado com isso os resultados obtidos em termos de percentuais.

Já as respostas das questões abertas foram transcritas na íntegra conforme descritas por entrevistado.

3.1 PERFIS DOS COLABORADORES PARTICIPANTES



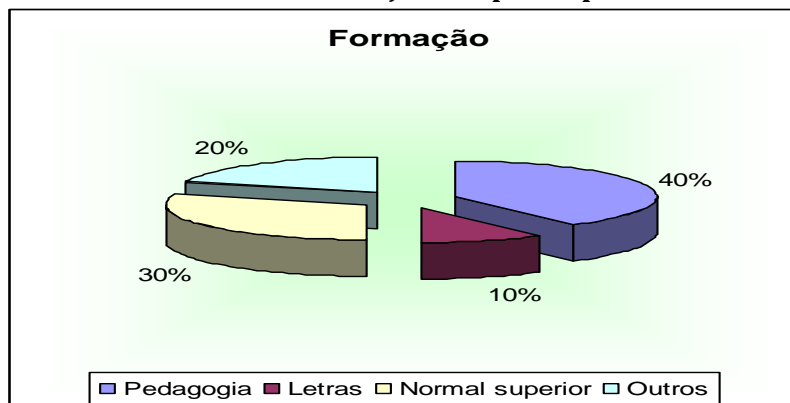
De acordo com os dados obtidos na pesquisa 67% dos educadores infantis são do sexo feminino, enquanto que 33% dos educadores infantis pertencem ao sexo masculino. Torna-se notável que a pesquisa em sua totalidade contém uma grande maioria das respostas no qual o ponto de vista feminino prevalece.



De acordo com os dados da pesquisa em relação a idade dos participantes 50% afirmaram ter entre 21 a 30 anos, enquanto 50% disseram ter acima de 50 anos. Esses resultados mostram que os educadores que respondem pelas instituições pesquisadas

são pessoas com determinada experiência de vida, sintoma comum na atual conjuntura econômica globalizada e que permite classificá-las em relação de proximidade com a realidade evidenciada pela literatura especializada.

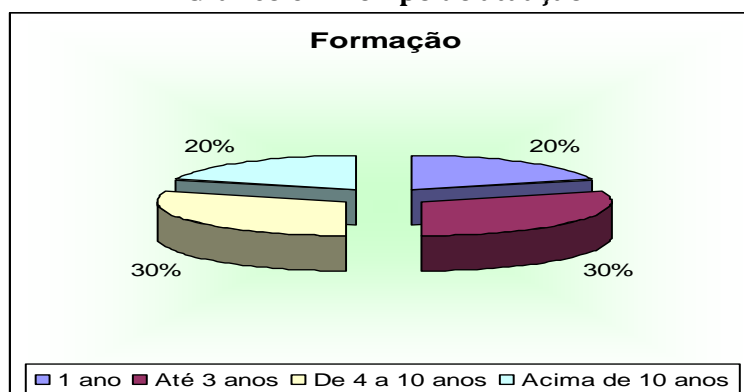
Gráfico 03: Formação dos participantes



Na sequência fora solicitado a informação sobre a formação dos participantes e nesse caso 40% dos participantes afirmaram serem formados em pedagogia, 30% disseram ter formação em normal superior, 20% afirmaram ser formados em outros segmentos e apenas 10% disseram serem formado em letras.

Diante às respostas obtidas na pesquisa foi possível concluir que a maioria dos participantes são professores formados em pedagogia, ou seja, aptos em trabalharem com crianças na educação infantil, porém para lidar com a questão da sexualidade não basta apenas ser pedagogo, exigem muito mais que isso, exige, habilidade, sensibilidade e acima de tudo seriedade e respeito para com a criança e a fase na qual está passando.

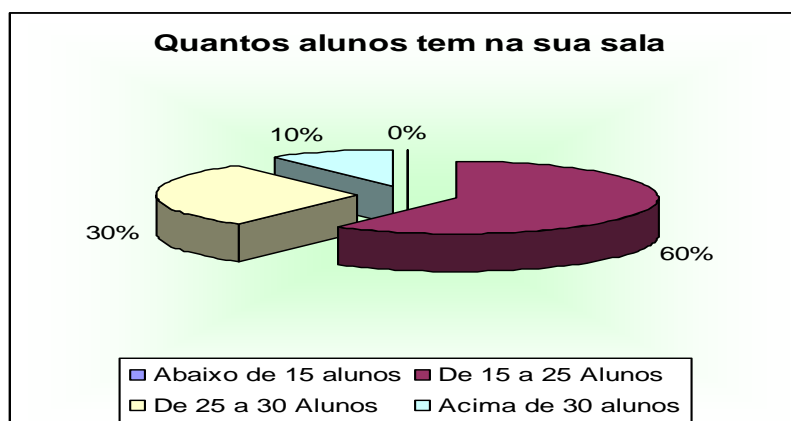
Gráfico 04: Tempo de atuação



De acordo com dados obtidos na pesquisa 30% dos participantes afirmaram que já atuam na profissão de 4 a 10 anos, 30% afirmaram atuarem até 3 anos, enquanto que 20% enfatizaram que atuam 1 ano como professor de Educação infantil e 20% afirmaram atuarem acima de 10 anos.

Frente a tais respostas foi possível compreender que a grande maioria dos profissionais ali encontrados já atuam há um bom tempo, trazendo consigo experiências, vivências e situações encontradas em séries anteriores e atuais que envolvem a sexualidade infantil, na qual tiveram que se posicionarem diante a situação e orientar de acordo com sua experiência e vivência.

Gráfico 05: Na sua sala possui quantas crianças? Quantos femininos e quantos masculinos?



De acordo com os dados da pesquisa 60% dos participantes afirmaram que em sua sala de aula possuem de 15 a 25 crianças, enquanto que 30% dos participantes disseram que em sua sala de aula possuem de 25 a 30 crianças e apenas 10% disseram que em sua sala de aula possuem acima de 30 crianças.

Diante a situação apresentada acima é possível identificar que os professores lidam diariamente com salas de aula, contendo uma quantidade de aluno não muito elevada, pois a maioria é salas contendo de 15 a 25 crianças, sendo essa uma quantidade ideal, para que o professor possa acompanhar os gestos, as falas, o comportamento e acima de tudo o desenvolvimento individual e coletivo.

Respostas dos professores quanto a quantidade de meninos e meninas na sala de aula:

Professor 01: "12 meninas e 14 meninos"

Professor 02: "10 meninas e 8 meninos"

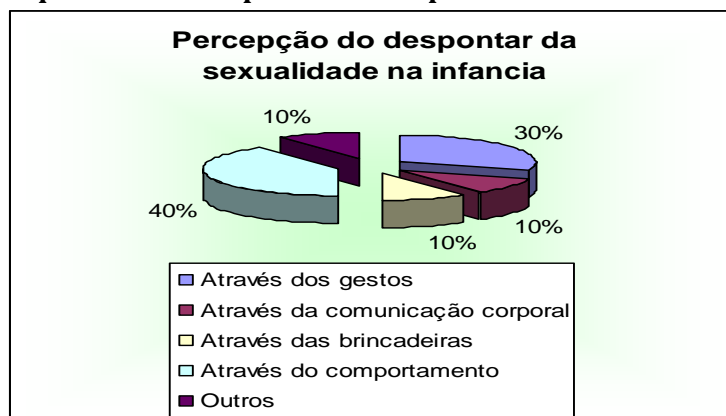
Professor 03: “16 meninos e 10 meninas”

Professor 04: “13 meninos e 11 meninas”

Professor 05: “10 meninos e 12 meninas”

O solicitado acima foi apenas para dar respaldo a indagação no qual foi formado o gráfico, ficando claro que meninas e meninos compõe uma população de alunos em uma sala de aula, sendo estes seres humanos e que a qualquer momento se manifestará vestígios de sexualidade, pois, diante a condição humana, movida por hormônios estes se manifestam a qualquer momento e em qualquer lugar, especialmente em sala de aula na qual a criança passa uma boa parte do seu dia, em convívio com outros alunos e com a professora.

Gráfico 06: De que forma você percebe o despontar da sexualidade nas crianças?



De acordo com os dados obtidos na pesquisa 40% dos participantes afirmaram que percebem o despontar da sexualidade através dos comportamentos, enquanto que 30% disseram ser através da gesticulação da criança, 10% enfatizaram ser através da comunicação corporal dos pequenos, 10% afirmam ser através das brincadeiras e 10% dizem ser outros. De acordo com Barroso (1991, p. 31)

A criança brinca com seu próprio corpo desde pequenina. Explora cada parte dele e por vezes, e se detém nos genitais. Descobre que o corpo é fonte de prazer e gosta das sensações que obtém. Estas experiências precoces serão a base de uma sexualidade sadia no futuro.

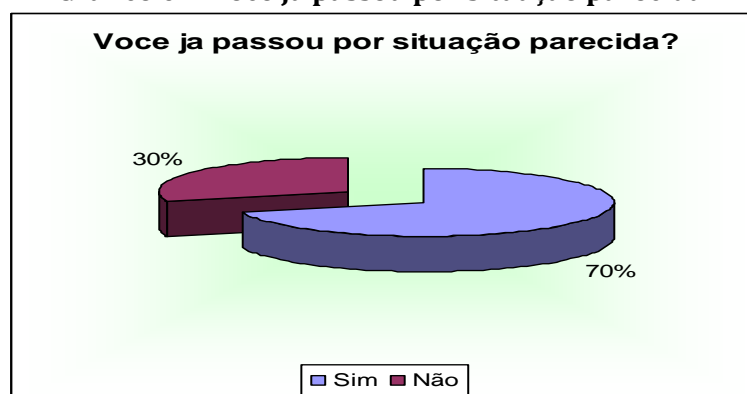
Segundo dados obtidos acima ficam enfático que os professores estão atentos para comportamentos diferentes vindo das crianças, pois, de acordo com os seus relatos, é possível resumir todas as respostas em uma só ou seja, “a percepção”, pois, a manifestação desses aspectos comportamentais envolvendo as crianças e que as levam a ser deduzidos

como “o despontar da sexualidade” envolvem desde mudanças comportamentais, manifestações nos gestos e até mesmo a comunicação corporal.

Meninos de pré-escola que apresentam comportamento feminino, ou que só gostam de brincar com as meninas, devem ser incentivados de maneira gentil, mas firme a participar das atividades tipicamente masculinas. Os meninos que apresentam trejeitos femininos muito acentuados, além das atitudes tomadas pela escola, devem ser encaminhados para tratamento psicológico (SUPLICY, 1990, p. 77)

Nesse caso cabe aos professores direcionarem da melhor forma possível tal percepção, pois, uma ação mal trabalhada nesse sentido pode criar interpretações diversas, na comunidade escolar, criando conflitos com a família, e até mesmo com as crianças, pois, estas percebem tudo a sua volta.

Gráfico 07: Você já passou por situação parecida?

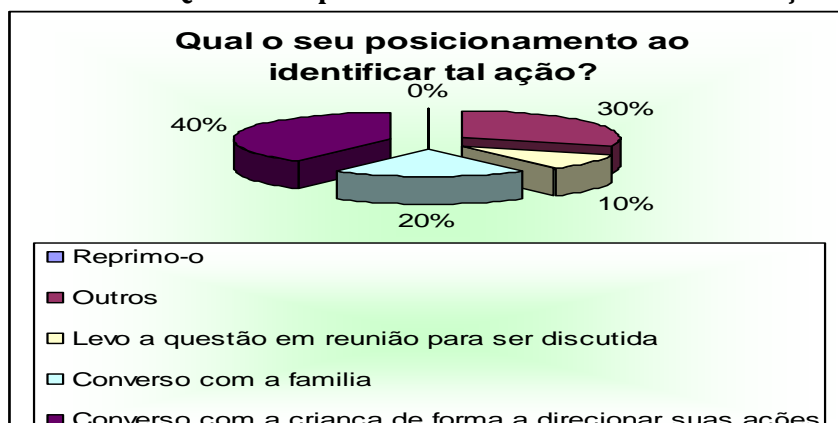


Segundo dados da pesquisa 70% dos participantes afirmaram que já passou por situação parecida, enquanto que 30% disseram que não. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

As manifestações de sexualidade afloram em todas as faixas etárias. Ignorar, ocultar ou reprimir são as respostas mais habituais dadas pelos profissionais da escola. Essas práticas se fundamentam na ideia de que o tema deva ser tratado exclusivamente pela família (PCN, Pluralidade Cultural Orientação Sexual, 1997, p. 112).

Diante a tal resultado ficou perceptível que a maioria dos professores já passaram por situações constrangedoras envolvendo o despontar da sexualidade infantil em sala de aula, isso se deve, ao tempo de serviço exercido na docência, pois, esse período oferece base para além de visualizar, pode direcionar o assunto aos profissionais como o psicopedagogo, ou até mesmo o psicólogo para ser tratado com profissionalismo e acima de tudo com a sensibilidade que o assunto merece.

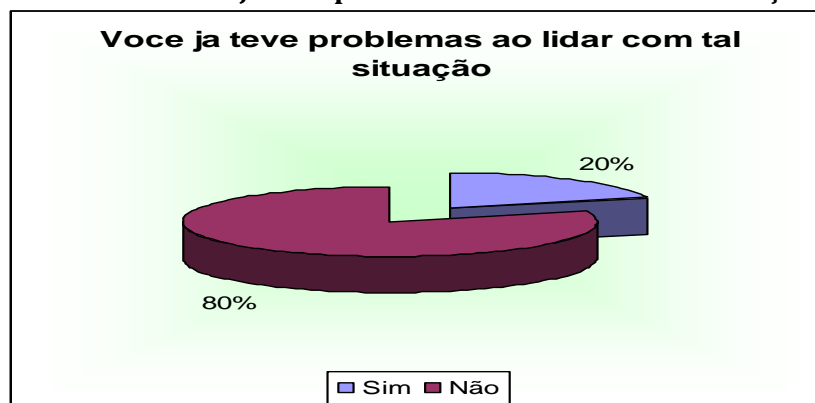
Gráfico 08: Qual o seu posicionamento ao identificar tal ação?



Diante tal comportamento 40% dos participantes da pesquisa afirmaram que conversa com a criança de forma a direcionar suas ações, enquanto que 30% dos professores afirmaram que utilizam de outros métodos, 20% disseram que procura conversar com a família, e 10% afirmaram levar a questão em reunião para ser discutida com os demais membros da escola.

Diante tais afirmativas é possível identificar uma ampla divisão de opiniões, pois, cada professor se comporta de forma diferente ao lidar com a sexualidade infantil. De acordo com Gentile, (2006, p. 22) fingir que as crianças não passam por esse processo é negar a realidade. O sexo é parte da vida das pessoas é por essa razão que a escola e os a família devem ajudar a construir nos pequenos uma visão sem mitos nem preconceitos. Nesse sentido os profissionais da docência necessitam ter uma atitude proativa e discreta, pois, dessa forma poderá intervir de maneira profissional no qual poderá contribuir com orientações e atitudes sem discriminações e preconceitos.

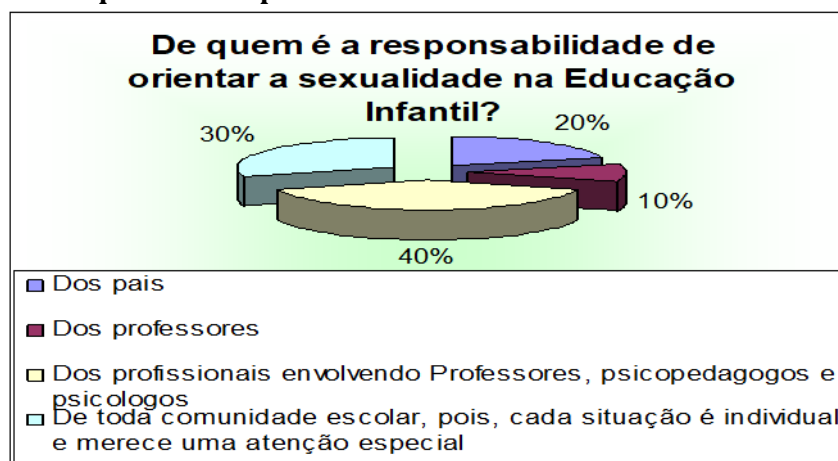
Gráfico 09: Você já teve problemas ao lidar com tal situação?



Segundo os dados obtidos na pesquisa 80% dos professores afirmaram que não tiveram problemas ao lidar com esse tipo de situação, enquanto 20% dos participantes afirmaram que sim, já passaram por essa situação.

Segundo o Art. 02 da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional / LDBEN 9394/96 a Educação trata-se de um dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Gráfico 10: De quem é a responsabilidade de orientar a sexualidade na infância?



Segundo os dados da pesquisa 40% dos profissionais participantes afirmaram que as responsabilidades de orientar as crianças sobre a sexualidade na Educação Infantil parte dos profissionais envolvendo professores, psicopedagogos e psicólogos, enquanto que 30% acham que tal responsabilidade cabe a toda comunidade escolar, pois, acreditam que cada situação é individual e merece uma atenção especial, 20% disseram ser de responsabilidade dos pais e apenas 10% disseram ser de responsabilidades dos professores.

As opiniões foram bem divididas quando se trata de atribuir responsabilidades a alguém, e nesse caso segundo os profissionais pesquisados a ênfase foi para os profissionais envolvendo os professores, psicopedagogos e psicólogos, opiniões essas divergentes dos demais que atribuem tal responsabilidade aos pais e professores, pois estes lidam diretamente com as crianças.

O papel do Professor não pode ser restrito ao ambiente da sala de aula, mas sim, direcionar sua atuação como orientador aos pais e responsáveis no quanto a sexualidade

das crianças. De acordo com a experiência de Barroso, (1991, p. 85) “Um programa de orientação sexual tem de pensar a importância da sexualidade na vida das pessoas. Seu papel no equilíbrio psíquico, sua significação social, sua função biológica”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O psicopedagogo no segmento institucional possui outro tipo de preocupação e este envolve o tratamento preventivo nas deficiências e dificuldades de aprendizagem. Nesse caso surge sempre o questionamento qual a ligação de aprendizagem com orientação Sexual? E a resposta para tal equívoco é que uma sexualidade, mal esclarecida ou mal orientada se torna uma fonte de dúvidas na cabeça da criança e estas, em vários momentos irá atrapalhá-los em sua aprendizagem, pois, várias serão as interferências no campo da identidade ou das resoluções que envolve sentimentos.

Dessa forma pode-se concluir que os professores vem aos poucos se desenvolvendo e desenvolvendo habilidades em lidar com situações comportamentais, pois, segundo a pesquisa efetuada um amplo percentual afirma não terem problemas em lidar com tal situação, pois, a questão da sexualidade é um tema mais explorado atualmente, e o professor atua diariamente com uma gama de informações que possibilita autonomia no momento de entrar na privacidade da criança e orientar-lhe, deixando de lado pudores que só acentua a falta de preparo psicológico.

Em pesquisa constatamos que ainda o professor tem receio de lidar com algumas temáticas em sala de aula. Poderia através de métodos pedagógicos desenvolverem projetos que explorasse mais o comportamento adquirido da criança durante a vida escolar, promovendo o seu desenvolvimento integral considerando o ensino em qualquer nível ou modalidade como um ser completo e indivisível.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Carmem; BRUSCHINI, Cristina. **Sexo e Juventude: Como discutir a sexualidade em casa e na escola**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais: P.C.N. Apresentação dos temas transversais, Pluralidade cultural orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTRO, Roney Polato de. **SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL: Produzindo Sujeitos nos Contextos do Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS)**. 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT23-4624--Int.pdf>. Acesso em: 27/01/2011.

FREUD, S. Três ensaios para uma teoria sexual. Obras completas. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOPES, Karina Rizek, MENDES, Roseana Pereira, FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Coleção Proinfantil; Unidade 1**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005. 42p. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012715.pdf>. Acesso em: 27/06/2024.

OLIVEIRA, Marta Kohl e TEIXEIRA, Edival. **A questão da periodização do Desenvolvimento Psicológico** In. OLIVEIRA, M. K; SOUZA, D.T.T. e REGO, T.C. (Orgs.) *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002 (pp. 23-46).

SILVA, Kelly Cristina. **AS IMPLICAÇÕES DA SEXUALIDADE INFANTIL E A ORIENTAÇÃO SEXUAL NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES**. 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/14248/1/AS-IMPLICACOES-DA-SEXUALIDADE-INFANTIL-E-A-ORIENTACAO-SEXUAL-NAS-INSTITUICOES>. Acesso em: 25/06/2024

SUPLICY, Marta. **Papai, mamãe e eu**. São Paulo: FTD, 1990.

YUS, Rafael. **Temas transversais: em busca de uma nova escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



Capítulo 5
O PRINCÍPIO CONCEITUAL DO DIÁLOGO A PARTIR DA
HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE GADAMER:
CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO
Jungley Torres

O PRINCÍPIO CONCEITUAL DO DIÁLOGO A PARTIR DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE GADAMER: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Jungley Torres

*Doutorando em Ciência da Religião pela UFJF. Bolsista CAPES. E-mail:
jungleyjf@hotmail.com. (<https://orcid.org/0000-0002-6710-2533>)*

RESUMO

Na contemporaneidade, a educação enfrenta desafios significativos influenciados pelo neoliberalismo, que molda diversas dimensões da vida humana, especialmente no contexto laboral. Este paradigma contemporâneo exige uma redefinição do perfil do indivíduo, enfatizando características como flexibilidade, dinamismo, proatividade, criticidade e autonomia. Este cenário parece favorecer uma cultura que valoriza o ter em detrimento do ser, promovendo valores globalizados que frequentemente se revelam efêmeros e descartáveis. Em meio a esse consumismo desenfreado, o indivíduo pode se ver distante de uma consciência crítica genuína. Diante dessa realidade, surge a urgência de uma educação verdadeiramente humanizadora e autônoma, capaz de resgatar a consciência crítica dos educandos e restaurar sua plena cidadania. Neste âmbito, a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer oferece uma perspectiva que pode lançar luzes a esse caminho educativo, reconhecendo o educando como um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Desse modo, a prática do diálogo emerge como uma práxis fundamental, permitindo que o educando se posicione como protagonista de sua própria formação e participante ativo no processo educativo.

Palavras-chave: Diálogo. Educação. Hermenêutica.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a educação enfrenta desafios imponentes, moldados pelos tenazes do neoliberalismo que permeiam a existência humana em suas múltiplas facetas, especialmente na esfera do trabalho. O paradigma atual exige uma reconfiguração do perfil do indivíduo, instando-o a ser flexível, dinâmico, proativo e, sobretudo, crítico e

autônomo em suas escolhas. Parece que o mundo contemporâneo privilegia o "ter" em detrimento do "ser", alimentando uma voraz busca por novos valores globalizados que, paradoxalmente, se revelam efêmeros e descartáveis, impulsionados pelo poder econômico dominante. Nesse contexto de consumismo desenfreado, o indivíduo, enquanto sujeito, parece se desvanecer em meio à sua própria autonomia, distanciando-se de uma consciência crítica genuína.

Diante desse cenário, emerge a necessidade premente de uma educação genuinamente humana, libertadora e autônoma, capaz de resgatar a consciência crítica do educando e reconduzi-lo à sua condição de cidadão pleno. Nesse intento, a obra de Hans-Georg Gadamer lança luzes, oferecendo um caminho hermenêutico à educação. Refletir sobre a educação contemporânea implica conceber o educando como sujeito ativo do processo educativo, reconhecendo sua vocação e dimensão ontológica, que potencializam as capacidades educacionais e existenciais. Assim, a base do diálogo se posiciona como práxis capaz de situar o educando como protagonista de sua própria formação, coparticipante ativo do processo educativo.

O ponto de partida deste trabalho é a hermenêutica filosófica de Gadamer e seu fundamento no diálogo, que emerge como um método essencial para a compreensão mútua e o desenvolvimento do conhecimento. Para Gadamer, o conhecimento não é um processo unilateral imposto pelo intérprete sobre o objeto, mas sim um diálogo entre horizontes de experiência. Isso implica que tanto o educador quanto o educando trazem suas próprias perspectivas, preconceitos e interpretações para a interação educativa. Portanto, o diálogo não é apenas uma ferramenta de comunicação ou transmissão de conhecimento, mas também um espaço onde diferentes pontos de vista se encontram e se enriquecem mutuamente.

A partir da hermenêutica filosófica de Gadamer, especificamente do método hermenêutico e dialógico, somos conduzidos a pensar na práxis educativa como o entrelaçamento entre teoria e prática, capaz de gerar transformações múltiplas. Assim, propõe-se uma reflexão sobre a filosofia da educação, visando compreender os fundamentos filosóficos que orientam a prática educativa e analisar as implicações filosóficas das questões pertinentes ao campo educacional, com o princípio conceitual do diálogo como uma diretriz emancipadora capaz de transformar indivíduos e a sociedade em que estão inseridos.

O PRINCÍPIO CONCEITUAL DO DIÁLOGO: BREVES REFLEXÕES HERMENÊUTICAS SOBRE A EDUCAÇÃO

O princípio conceitual do diálogo, quando relacionado à hermenêutica de Gadamer, adquire uma dimensão profunda e significativa no contexto educacional contemporâneo. Hans-Georg Gadamer, em sua obra *Verdade e Método*, propõe uma abordagem hermenêutica que enfatiza o diálogo como um meio fundamental para a compreensão mútua e o desenvolvimento do conhecimento. Para Gadamer, o diálogo não se restringe a uma simples troca de palavras, mas é um processo dinâmico no qual os participantes trazem consigo suas próprias experiências.

Na educação, essa perspectiva hermenêutica implica reconhecer o educando como um sujeito ativo e participante do processo educativo. Em vez de apenas transmitir conhecimento de forma unilateral, os educadores são desafiados a criar espaços de diálogo aberto e receptivo, onde os alunos possam não apenas aprender, mas também questionar, refletir e construir significados de maneira colaborativa. De modo similar, a hermenêutica não se limita à interpretação textual, mas se estende à interpretação da própria vida. Da mesma forma, na educação, o diálogo não se limita à sala de aula, mas permeia todas as interações entre educadores, educandos e o conhecimento. Esse processo não apenas facilita a compreensão dos conteúdos curriculares, mas também promove uma educação mais humanizadora, onde os indivíduos são incentivados a se entenderem melhor a si mesmos e aos outros.

Assim, o princípio conceitual de diálogo, à luz da hermenêutica gadameriana, não apenas enriquece o processo educativo ao promover uma compreensão mais profunda e contextualizada, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e éticos, capazes de participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

A obra *Verdade e Método* de Hans-Georg Gadamer foi publicada em 1960. Neste texto, Gadamer adota uma abordagem hermenêutica que reflete uma postura dialógica, influenciada pela tradição socrático-platônica. Para Gadamer, o diálogo transcende uma simples troca de palavras; é um caminho fundamental para compreender tanto o mundo quanto a nós mesmos. Ele enfatiza que o diálogo constitui uma ponte relacional entre o ser humano e o mundo, destacando a importância da abertura e da questionabilidade na busca pelo conhecimento. No contexto do diálogo, a pergunta desempenha um papel

central, devendo permanecer aberta para evitar limitações na compreensão do outro. Ao invés de enquadrar a pergunta em pressupostos fixos, Gadamer defende sua suspensão, permitindo novas perspectivas e interpretações.

Essa disposição para o diálogo implica reconhecer a incompletude do nosso entendimento e estar aberto a considerar diferentes pontos de vista. Não se trata de encontrar respostas definitivas ou de impor nossas próprias ideias sobre os outros, mas de cultivar uma postura de receptividade e respeito mútuo. Ao adotar essa postura dialógica, expandimos nossos horizontes de compreensão e promovemos uma troca genuína de ideias e experiências. A capacidade de suspender nossos próprios juízos e estar abertos ao diálogo nos permite transcender limitações individuais e alcançar uma compreensão mais ampla e enriquecedora do mundo ao nosso redor. Em resumo, para Gadamer, a questão central era "o ser humano que compreende o outro" (Gadamer, 1999, p. 70).

Mais diretamente:

Não podemos esconder de nós mesmos o quão duro e o quão imprescindível que vivamos em diálogo. Não buscamos o diálogo apenas para compreender melhor os outros. Ao contrário, nós mesmos é que somos muito mais ameaçados pelo enrijecimento de nossos conceitos ao quisermos dizer alguma coisa e ao buscarmos o acolhimento do outro [...]. O problema não está em não compreendermos o outro, mas em não nos compreendermos. Precisamente quando buscamos compreender o outro, fazemos a experiência hermenêutica pela qual precisamos romper uma resistência em nós, se quisermos ouvir o outro enquanto outro. Essa é, então, uma radical determinação fundamental de toda a existência humana e ela domina até mesmo a assim chamada autocompreensão (Gadamer, 1999, p. 70).

A citação ressalta a importância crucial do diálogo não apenas para compreendermos os outros, mas também para enfrentarmos nossas próprias limitações e resistências internas. Ele destaca que a dificuldade não reside apenas em compreender o outro, mas também em nos compreendermos a nós mesmos. Ao buscar compreender o outro, somos confrontados com a necessidade de romper barreiras internas que nos impedem de verdadeiramente ouvir e acolher a perspectiva alheia. Gadamer enfatiza que essa disposição para o diálogo não é apenas um processo intelectual, mas uma determinação fundamental da existência humana, essencial para uma autocompreensão mais profunda e autêntica.

Gadamer argumenta que a resistência em compreender o outro muitas vezes

reflete uma falta de compreensão de nós mesmos. O diálogo, portanto, não é apenas uma troca de palavras, mas um percurso dinâmico de autodescoberta e autocompreensão. Ao buscarmos compreender o outro, somos desafiados a questionar nossas próprias convicções e a nos tornarmos mais conscientes de nossos próprios limites e preconceitos. Ao nos abirmos para o diálogo, somos confrontados com a necessidade de romper com a rigidez de nossas próprias ideias e crenças. É através desse processo hermenêutico que podemos verdadeiramente ouvir o outro como outro, sem impor nossas próprias interpretações sobre ele.

No âmbito educativo, as contribuições de Gadamer são significativas, pois sua abordagem hermenêutica oferece possibilidades valiosas sobre como promover uma educação mais dialógica. Gadamer destaca que o diálogo não deve ser visto apenas como uma troca de informações, mas como um caminho fundamental para a compreensão mútua e o desenvolvimento do conhecimento. Isso incentiva os educadores a criar espaços de diálogo aberto e receptivo, onde os educandos possam expressar suas ideias, questionar, refletir e construir conhecimento de forma colaborativa.

Além disso, Gadamer enfatiza a necessidade de abertura e questionabilidade no processo educativo. Os educadores devem estar dispostos a suspender seus próprios juízos e abrir-se para novas perspectivas e interpretações. Em vez de impor um conhecimento pré-determinado, devem cultivar um ambiente onde o questionamento seja incentivado e onde o processo de busca pelo conhecimento seja valorizado tanto quanto o conhecimento adquirido.

A abordagem hermenêutica de Gadamer sublinha a importância da interpretação na educação, argumentando que a compreensão não é um processo unilateral, mas sim um diálogo contínuo de interpretação e reinterpretação. Isso implica capacitar os educandos a desenvolver habilidades interpretativas, permitindo-lhes analisar criticamente textos, contextos e experiências, construindo significados de forma reflexiva e contextualizada.

Nesse contexto, é crucial reconhecer o papel central do educador no processo formativo. O educador não apenas transmite informações, mas também orienta os alunos na organização, interpretação e compreensão do que aprendem. A qualidade da aprendizagem reside não apenas na acumulação de informações, mas, principalmente, na capacidade de compreender profundamente o conhecimento de forma contínua e reflexiva.

É nesse contexto que a postura dialógica adotada por Gadamer oferece uma abordagem valiosa para o conhecimento, que se revela profundamente implicativo, ou seja, um modo de conhecer que não apenas busca compreender o mundo ao nosso redor, mas também nos leva a uma maior compreensão de nós mesmos. Este conhecimento não é estático; ao contrário, é um processo dinâmico e aberto, adaptando-se aos desafios em constante evolução do mundo contemporâneo. Visto que, no cenário atual, a educação enfrenta desafios formidáveis moldados pelos paradigmas do neoliberalismo, que permeiam todas as esferas da existência humana, em um mundo cada vez mais técnico, voltado para o mercado de trabalho e para aprendizagem que se limitam à operacionalização. A postura dialógica proposta por Gadamer surge como um contraste ao paradigma técnico-científico e possibilita pensar naquilo que é mais humano, o nosso modo de sermos uns-com-os-outros, isto é, o aspecto relacional que nos é inerente.

Ao adotar uma postura dialógica, reconhecemos que a compreensão não é um processo puramente cognitivo, mas, fundamentalmente, um processo relacional e interpretativo, enraizado na troca de perspectivas e na negociação de significados entre sujeitos situados historicamente. Essa abordagem destaca a importância do diálogo como um método fundamental para a construção de significados compartilhados e para o enriquecimento mútuo das experiências individuais. Além disso, a postura dialógica nos permite reconhecer a complexidade e a diversidade da condição humana, valorizando a pluralidade de vozes e pontos de vista. Ao invés de buscar uma verdade absoluta ou universal, estamos abertos à multiplicidade de interpretações e entendimentos que surgem no contexto de interações dialógicas. É nesse sentido que: “Platão escreveu sua filosofia em forma de diálogo e reconheceu que filosofar é possível somente um-com-o-outro; o diálogo aberto é para Platão o único modo como a verdade pode realizar-se” (Rohden, 2003, p. 184).

Ademais: “consciência formada hermenêuticamente tem que se mostrar receptiva, desde o princípio, para a alteridade” (Gadamer, 1999, p. 405). Essa receptividade à alteridade é crucial para o processo dialógico, pois nos permite enriquecer nossa compreensão ao considerar uma variedade de pontos de vista e experiências. Ao invés de rejeitar automaticamente o que é diferente, a consciência hermenêutica nos incentiva a buscar entender e apreciar a diversidade de interpretações que existem no mundo. Devemos reconhecer que não temos o monopólio da verdade e que podemos aprender muito com os outros, especialmente aqueles cujas experiências são diferentes das nossas.

Isso requer uma disposição para ouvir atentamente, suspender nossos próprios preconceitos e estar dispostos a mudar nossas próprias perspectivas em face de novas informações.

Portanto, a partir das contribuições de Gadamer e seu princípio dialógico, surge uma proposta de reflexão sobre o papel da educação, o que impulsiona uma análise mais profunda da filosofia da educação. Essa abordagem dialogal também tem implicações para a prática pedagógica, sugerindo a adoção de metodologias que incentivem o diálogo. À guisa de exemplos: trabalho em grupo, a discussão em sala de aula e a aprendizagem cooperativa. Ao invés de simplesmente transmitir conhecimento de forma unilateral, os educadores são desafiados a desenvolverem o diálogo, estimulando, assim, o pensamento crítico.

Em suma, a partir da hermenêutica filosófica de Gadamer e seu enfoque dialógico, emerge uma abordagem da educação que valoriza o diálogo, a alteridade e a diversidade, proporcionando uma base metodológica para a reflexão e o desenvolvimento da filosofia da educação. Essa perspectiva não apenas enriquece a experiência educacional, mas, fundamentalmente, pode ser útil para preparar os educandos/cidadãos a serem críticos, reflexivos e engajados em uma sociedade pluralista e em constante mudança.

Considerações finais

Ao considerarmos as implicações do diálogo na prática educativa e sua relação com a filosofia da educação, torna-se evidente a importância de promover uma abordagem que favoreça simultaneamente a autonomia, a racionalidade e a capacidade de transcender a mera adaptação. Nesse sentido, a filosofia da educação tem como objetivo fundamental proporcionar a libertação do educando enquanto cidadão e de sua auto-inculpável minoridade, ou seja, libertá-lo de uma consciência ingênua e possibilitar o alcance de uma consciência crítica e reflexiva. Diante desse cenário, o processo de diálogo desempenha um papel crucial.

Ao adotar uma abordagem dialógica na prática educativa, inspirada no pensamento de Gadamer, o educador reconhece o educando como um "ser inacabado", em constante processo de busca por formação, transformação e autorrealização, tal como concebido pela Educação Libertadora de Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. O diálogo, nesse contexto, não é apenas uma ferramenta de transmissão de conhecimento,

mas um meio de empoderamento e emancipação. Através do diálogo, os educadores podem criar espaços de reflexão crítica, onde os educandos são incentivados a questionar, analisar e reconstruir seus próprios entendimentos do mundo.

Portanto, a prática educativa centrada no diálogo não apenas promove o desenvolvimento intelectual dos educandos, mas também os possibilitam a se tornarem cidadãos ativos, responsáveis e capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural. É através desse processo de diálogo que a filosofia da educação pode cumprir sua missão de promover a emancipação e a autorrealização dos educandos/cidadão.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADAMER, H. **Verdade e método**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer: Petrópolis: Vozes, 1999.

ROHDEN, L. **Filosofando com Gadamer e Platão**: movimentos, momentos e método(s) da dialética. Hermenêutica filosófica. Entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.



Capítulo 6
GESTÃO GERENCIALISTA DA EDUCAÇÃO: COERÊNCIA AOS
DITAMES DO CAPITAL

Francisco de Assis Pereira Filho

Hugo Lima Araújo

Maria Edilene da Silva Ribeiro

GESTÃO GERENCIALISTA DA EDUCAÇÃO: COERÊNCIA AOS DITAMES DO CAPITAL

Francisco de Assis Pereira Filho

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Pará – UFPA, Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA / francisco.qui@hotmail.com

Hugo Lima Araújo

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Pará – UFPA, Bolsista da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), com foco em estudos sobre as políticas educacionais / hugoaraujo986@gmail.com

Maria Edilene da Silva Ribeiro

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará – UFPA, Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Amapá – Unifap, Docente e pesquisadora da Faculdade de Educação FAED e do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED, do Instituto de Ciência da Educação ICED/UFPA / mariaedileneribeiro@yahoo.com.br

RESUMO

Este texto é resultado de extensos estudos teóricos realizados ao longo do desenvolvimento da nossa tese de doutorado, cujo foco é a análise da gestão gerencialista da educação em coerência aos ditames do capital. Ao longo deste percurso acadêmico, escolhemos o materialismo histórico-dialético como referencial teórico-metodológico, pois ele nos permite desvelar a essência dos fenômenos investigados de maneira profunda e crítica. O materialismo histórico-dialético nos fornece as ferramentas necessárias para compreender as dinâmicas sociais e econômicas subjacentes à gestão educacional contemporânea. A partir dessa perspectiva, afirmamos que a incorporação de práticas gerencialistas no campo educacional, que priorizam os interesses mercadológicos, representa uma afronta direta ao princípio da gestão democrática e ao cumprimento da função social da educação. Essa abordagem

gerencialista, centrada em lógicas de eficiência e produtividade típicas do setor privado, desvia a educação de seu propósito fundamental de formação cidadã e desenvolvimento humano integral. Portanto, nossa análise busca demonstrar como a hegemonia do pensamento gerencialista na educação compromete valores democráticos e sociais, ao subordinar a educação aos interesses do capital. Este estudo pretende contribuir para um debate crítico sobre a gestão educacional, enfatizando a necessidade de resgatar e fortalecer os princípios de uma gestão verdadeiramente democrática e comprometida com o bem-estar coletivo. **Palavras-chave:** Gestão educacional. Capital. Neoliberalismo.

ABSTRACT

This text is the result of extensive theoretical studies conducted during the development of our doctoral thesis, which focuses on the analysis of managerialist education management in coherence with the dictates of capital. Throughout this academic journey, we chose historical-dialectical materialism as our theoretical-methodological framework, as it allows us to unveil the essence of the phenomena investigated in a profound and critical manner. Historical-dialectical materialism provides us with the necessary tools to understand the social and economic dynamics underlying contemporary educational management. From this perspective, we assert that the incorporation of managerial practices in the educational field, prioritizing market interests, constitutes a direct affront to the principle of democratic management and to the fulfillment of the social function of education. This managerialist approach, centered on efficiency and productivity logics typical of the private sector, deviates education from its fundamental purpose of citizen formation and integral human development. Therefore, our analysis aims to demonstrate how the hegemony of managerialist thinking in education compromises democratic and social values by subordinating education to the interests of capital. This study aims to contribute to a critical debate on educational management, emphasizing the need to reclaim and strengthen the principles of truly democratic management committed to collective well-being.

Keywords: Educational management. Capital. Neoliberalism.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi construída a partir de uma análise teórica sobre a gestão gerencialista da educação²⁰ em coerência aos ditames do capital, buscando retomar a historicidade do fenômeno no Brasil a partir da década de 1980. Nosso objetivo é destacar

²⁰ Função atribuída à escola na formação de competências e objetivos de eficácia, características estas fixadas em uma sequência lógica sob os auspícios da revolução gerencial, que tem por objetivo principal gerir a escola como uma empresa (Laval, 2004).

a relação entre a gestão gerencialista e as políticas neoliberais²¹ implementadas nesse período, bem como examinar as consequências dessas políticas para o sistema educacional brasileiro.

A adoção de práticas gerencialistas na educação, fortemente influenciada pelas reformas neoliberais, tem implicado uma série de mudanças estruturais e funcionais no setor. Estas mudanças têm favorecido uma lógica de mercado que prioriza eficiência, produtividade e competição, frequentemente em detrimento de princípios educacionais mais amplos, como a equidade, a inclusão e a formação integral dos estudantes.

De tal modo, esse texto é consequência de estudos teóricos que temos feito durante o percurso da construção de tese de doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Ao longo da pesquisa, enfatizamos como a gestão gerencialista, ao alinhar-se com os interesses do capital, compromete a função social da educação e desafia os princípios da gestão democrática.

Como referencial teórico-metodológico, optamos pelo materialismo histórico-dialético por possibilitar desvelar a essência existente por trás da aparência dos fenômenos. De acordo com Martins (2006), a superação da aparência em busca da essência resulta da descoberta das tensões imanentes ao fenômeno a partir do seu desenvolvimento histórico. Essa abordagem permite a compreensão do fenômeno em sua processualidade e totalidade, oferecendo uma análise mais profunda.

Para fundamentar teoricamente este estudo e compreender as contradições inerentes à gestão gerencialista da educação em meio às contradições do capital e interesses mercadológicos, realizamos um extenso levantamento bibliográfico. A seleção dos autores foi orientada pela relevância e contribuição de suas obras para a análise crítica da educação e do contexto socioeconômico em que está inserida. Entre os autores selecionados estão: Harvey (2008), Martins (2006), Marx (1983 e 1993), Oliveira (2005), Paro (2008), Peroni (2008), Shiroma (2006) e Vieira (2004).

O levantamento bibliográfico foi conduzido por meio de consulta a livros, artigos científicos e teses, buscando identificar e selecionar as obras mais pertinentes para a análise do tema. A revisão de literatura permitiu a construção de um quadro teórico

²¹ O neoliberalismo é uma teoria política e econômica que fomenta a ideia de que é necessário promover as liberdades e capacidades empreendedoras individuais, fortalecer os direitos à propriedade privada, livre mercado e livre comércio. Assim, o Estado apenas cria e mantém uma estrutura institucional adequada para a realização de tais práticas (Harvey, 2008).

robusto, essencial para a investigação das interações entre a gestão gerencialista da educação e os ditames do capital.

GESTÃO GERENCIALISTA DA EDUCAÇÃO

O gerencialismo na educação é um modelo de gestão educacional inspirado na administração empresarial, empregado principalmente, nos espaços privados. Essa forma de gerir o ensino, configura-se e surge no cenário atual da educação brasileira, contrapondo-se aos movimentos sociais e reivindicações políticas da década de 1980 que fomentaram a inclusão das diretrizes e princípios democráticos na Constituição Federal (CF) e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), princípios estes que serviram de base para a concepção da gestão democrática nas escolas públicas.

O gerencialismo é, historicamente, resultado dos embates e contradições ocorridas, principalmente, na década de 1980, tendo o Estado neoliberal como o grande mentor deste processo, ao atender aos ditames da classe empresarial e capitalista, trazendo como pano de fundo uma crítica velada à administração burocrática, coisificando o Estado como inoperante e ineficiente, e claro, evidenciando o sistema gerencial e empresarial como a solução de todos os problemas da gestão pública educacional. De acordo com Shiroma (2006, p.4),

O sistema gerencial é apresentado como a solução racional para um melhor uso eficiente dos recursos públicos, sistema este que pode ser adotado em qualquer organização, seja ela pública ou privada, persegue aumentar a eficiência máxima, e por conseguinte, a mais alta performance, resultando em efetividade e dinamismo.

Mais especificamente, no Brasil, em 1995, o então presidente Fernando Henrique Cardoso²² creditou ao tamanho do Estado e as suas despesas desnecessárias, conforme seu ideário neoliberal, os fatores cruciais para a “crise brasileira” à época. Afirmou-se que:

[...] a crise por qual passa o Brasil, dá-se em função de o Estado ter se desviado de suas funções precípuas, para focar no âmbito produtivo, acarretando graves impactos negativos na prestação dos serviços públicos para a sociedade brasileira. (PEREIRA, 1996, p. 235).

²² Exerceu o mandato de Presidente do Brasil por dois períodos consecutivos de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002.

Neste cenário, Bresser Pereira²³, institucionaliza o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), com o objetivo de recuperar o déficit das contas públicas e saneamento do “rombo fiscal”. Este tipo de ação proporciona a intervenção do mercado, não só no setor econômico, mas também no social, via organizações públicas não estatais, encontrando na educação um terreno fértil para sua penetração.

O Estado é tido como *regulador*, visto que ao mesmo tempo em que delegava aos “escalões inferiores a ação rotineira, também padronizava as ações cotidianas, conforme as normas de um gerenciamento “dito participativo” (LAVAL, 2004, p.13). com essa medida, as instituições públicas passam a se responsabilizarem tanto pelo mérito quanto pelo insucesso dos serviços prestados, sendo que o Estado passa a se eximir do seu papel de conduzir e executar as políticas públicas e sociais.

A concepção gerencial²⁴ desponta como uma contradição ao processo de democratização social, e por conseguinte, à gestão democrática da educação. Evidenciam-se nesse período, embates históricos dos movimentos sociais, pesquisadores, professores, sindicatos etc. identificados com a causa educacional crítica e emancipatória, em conflitos marcantes e contra a gestão empresarial nos sistemas de ensino e às possíveis fontes de financiamento para a estrutura educacional. É no bojo desse contexto que surge a referência da máxima lógica empresarial, enquanto modelo de gestão educacional eficiente.

Essa referência à performatividade privada surge, geralmente, do pressuposto de que os recursos para a educação são vultuosos, e que o grande problema seria a gestão e a aplicação eficaz dos mesmos. Neste contexto, novas contrarreformas e possibilidades de arranjos nos diálogos entre união, Estados e municípios vem sendo propostas com o engodo de que Estado e Municípios, sendo dotados de uma suposta autonomia, podem captar mais recursos na esfera privada (OLIVEIRA, 2005, p.97).

Esse debate deu-se no âmbito da sociedade capitalista e, claro, promove, principalmente na educação, várias postulações. Sob esse prisma, o Estado neoliberal

²³ Foi nomeado pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso para comandar o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE).

²⁴ De acordo com Laval (2004), a estrutura para a formulação do paradigma gerencial é concebida no âmbito das fábricas, prescrito por teóricos como Frederick Taylor, tomado como base o sistema de produção fabril que visava o máximo em produção ao menor custo e em grande escala, com o intuito da máxima geração de lucro para o patrão. O autor ainda acrescenta que nesse modelo, os administradores escolares devem se converter em gerentes capazes de encarnar, graças à sua nova identidade profissional, a escola neoliberal onde prevalece a eficácia em todos os seus domínios como valores pertinentes.

considerou que o modelo privatista é muito eficaz no sentido de sanar as lacunas da gestão burocrática do setor público para os problemas administrativos e que é possível utilizar no contexto público os métodos, técnicas e práticas das empresas privadas. Peroni (2008, p.7) argumenta que,

[...] historicamente, a gestão educacional sofreu influências do livre mercado e consequentemente o currículo e o conteúdo escolar são profundamente impactados por uma ilusão da qualidade total, interessante ao mercado e totalmente alinhada aos preceitos da reestruturação produtiva.

Observa-se um alinhamento entre o neoliberalismo e a terceira via, ao apresentarem a mesma análise de crise do Estado e prescreverem alternativas para a superação da mesma. Para o neoliberalismo, faz-se indispensável implantar no não mercado as regras de mercado. Para a terceira via, torna-se imperativo uma remodelagem na gestão administrativa, superando a relação capital – trabalho, enfatizando uma maior participação social, negligenciando os conflitos de classe, ou fazendo de conta que eles deixaram de existir. A sua abordagem em relação à gestão educacional se distingue pelo controle, acuracidade e alcance das metas, maleabilidade nas relações humanas, premissas de mercado empresarial, performatividade, meritocracia e competitividade para a obtenção da máxima eficiência. Nesse sentido, conforme Vieira (2004, p. 57),

Os estados, municípios e a União, de forma mais ou menos incisiva, alinhados ao ideário neoliberal, vem implantando programas e contrarreformas educacionais coerentes com o receituário dos organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. Uma prescrição que vai ao encontro das propostas e recomendações do empresariado brasileiro à educação.

Segundo Marx (1993), nas sociedades em que prevalecem os enlaces de produção capitalistas, os atores, em vez de efetivarem sua plena realização, por meio da efetivação da sua liberdade autoconsciente, alienam-se, eliminando qualquer possibilidade de emancipação social e humana. Dessa forma, nessas sociedades, “a vida desvela-se apenas como meio de vida” (ibidem, p. 164). Ou seja, o trabalho alienado inverte a relação, dado que o homem, enquanto ser consciente eleva sua atividade precípua, o seu ser, em modesto instrumento de sua existência. O trabalhador, que é o sujeito originário de todo valor, apresenta-se como acidental e supérfluo no sistema de construção social, atribuindo ao capitalismo e suas derivações a sua própria essência, alienando-se e distanciando-se, efetivamente, do ser sujeito histórico-social emancipado.

O fetiche, causa e consequência do processo de alienação, pressuposto fundamental do capitalismo, reside em o capital se auto denominar como único elemento da tecitura social, moldando, principalmente os trabalhadores, como sujeitos supérfluos. É o mesmo capital que se constitui como o único e verdadeiro ator da realidade histórico-social, como se ele construísse as ciências, as instituições de ensino, o comércio, as indústrias, suprimindo os verdadeiros construtos histórico-sociais que são os elementos fundantes sobre os quais essas construções se realizam de fato. Nesse prisma, desvenda-se que a educação já não ocupa mais o posto que ideal e justamente lhe é concedido, enquanto indutora da vida humana digna, de uma educação comprometida com a formação politécnica e omlateral do cidadão, em vista da emancipação. Pois, nas sociedades capitalistas,

[...] o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano animal (MARX, 1993, p. 162).

Diante desse contexto, o que vem se observando é uma nítida e real interface entre a gestão educacional e o modelo empresarial de “marcar território”, onde o mercado e o capital terminam por determinar os rumos da gestão educacional, tanto de forma direta quanto indiretamente. A gestão gerencialista da educação centraliza-se na figura do gestor, e é este gerente que ratifica e enfatiza a urgência e a necessidade do controle dos processos. O controle é, de fato, crucial e fundamental a todos os sistemas gerenciais, devido ao fato de ser um processo de produção capitalista, fundamental e essencial ao sistema empresarial e de exploração da força de trabalho (PARO, 2008, p.61).

O que se percebe é que os ditames do capital interferem de forma bastante perversa e incisiva na gestão educacional. De acordo com a lógica empresarial – gerencialista é um processo interno, e não somente externo, pois evidencia a própria maneira de se conduzir a educação. E esse modelo ideológico e perverso de apropriação dos bens públicos pela lógica privatista sempre enfatizou a sociedade capitalista, na qual, de acordo com Marx (1983), o Estado é simplesmente um comitê da burguesia, e, no caso em específico, verifica-se que esse é mais um estágio de inversão da lógica do privado no público, escamoteado de promotor do bem comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que a principal argumentação dos teóricos e defensores da gestão gerencialista é a ineficácia e a ineficiência da gestão educacional pública brasileira, apresentando como única alternativa, o modelo economicista e empresarial como sendo capaz de enfrentar suas questões com mais resolutividade e efetividade. Não discordamos sobre a crise na educação pública, que são consequências das contradições do capital, e que envolvem a gestão do ensino público, mas questionamos a necessidade de se recorrer aos ditames empresariais para o equacionamento dessas dificuldades, abrindo-se mão dos princípios da democracia e da função social das instituições educacionais.

A partir dessa e de outras premissas apresentadas ao longo deste trabalho, compreendemos que essa mudança não é apenas superficial ou aparente, mas que ela afronta o cerne da institucionalização da gestão educacional democrática, criando arranjos e desviando-se de suas funções precípuas, qual seja, as questões sociais. Assim, o capital e o neoliberalismo refutam a gestão democrática para que a mesma se curve aos interesses mercadológicos, de modo que estes, insistam em apontar e estabelecer os rumos da gestão educacional nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1996.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **29ª reunião da ANPED**, 2006, GT 17: Filosofia da Educação.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. São Paulo: Edições Mandacaru, 1983.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. v. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1993.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: _____ (org.). **Gestão democrática da educação**. Desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo, Cortez, 2008

PERONI, Vera. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (org.) **Público e privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

SCHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e liderança: novos motes da gestão educacional. In: **Anais do VI SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, 2006. Anais ...Santa Maria: Editora da UFSM, 2006.

VIEIRA, Jarbas dos Santos. **Um negócio chamado educação**: qualidade total, trabalho docente e identidade. Pelotas: Seiva Publicações, 2004.



Capítulo 7
UMA ABORDAGEM DIALÉTICA DA DIDÁTICA E DA
INTERDISCIPLINARIDADE

Neide Braga De Oliveira
Meire Ferreira Cordeiro
Marluci Calandrin Alves Aquiles
Paulo Herrique Ploszai

UMA ABORDAGEM DIALÉTICA DA DIDÁTICA E DA INTERDISCIPLINARIDADE

Neide Braga De Oliveira

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia

Meire Ferreira Cordeiro

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia

Marluci Calandrin Alves Aquiles

*Centro Educacional Anhanguera UNIDERP-Letras/Inglês/Faculdade Taubaté Associação-
CICEP- Pedagogia*

Paulo Henrique Ploszai

Centro Universitário FAVENI- Educação física

RESUMO

A didática, enquanto campo de estudo, ocupa-se primordialmente do ensino e de sua intencionalidade. Esta área do conhecimento educacional busca compreender e aprimorar as práticas pedagógicas, abordando o ensino em suas diversas situações e contextos. Segundo Pimenta (2001), o objeto de estudo da didática é a problemática do ensino em situação, levantando questões sobre como entendê-lo de maneira dialética e como investigá-lo para identificar suas contribuições ao processo de humanização dos indivíduos. Neste artigo, exploramos a complexa relação entre ensino e humanização, propondo uma reflexão sobre a didática como instrumento de transformação social. A abordagem dialética permite uma análise crítica e dinâmica das práticas educativas, considerando as contradições e potencialidades presentes nas situações de ensino. Ao investigar o ensino através desta lente, buscamos destacar as possibilidades de desenvolvimento humano integral, promovendo uma educação que não apenas transmite conhecimentos, mas que também fomenta valores, atitudes e competências essenciais para a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seu papel na sociedade. **Palavras-chave:** Didática; Interdisciplinaridade; Prática pedagógica.

Introdução

A prática pedagógica, conforme concepção de Sacristán (1999) transcende a mera transmissão de conteúdo, configurando-se como uma ação reflexiva e intencional do professor no contexto da sala de aula. Este espaço não é apenas um local de instrução, mas um ambiente dinâmico onde ocorrem interações complexas que influenciam diretamente a construção do conhecimento dos alunos. A partir dessa perspectiva, o professor atua como um mediador e facilitador, constantemente avaliando e ajustando suas práticas para promover uma aprendizagem significativa.

Os fundamentos teóricos que sustentam este trabalho são baseados em estudos de diversos pesquisadores, cada um com suas visões e contribuições específicas sobre o tema em questão. Esta pesquisa busca proporcionar um aprofundamento significativo em nosso entendimento da Didática e da Interdisciplinaridade, bem como explorar a relação entre essas duas áreas.

Assim, este artigo se propõe a investigar a Didática como um componente essencial para a prática interdisciplinar, além de sua importância na construção do processo de ensino e aprendizagem. Através de uma análise detalhada, pretendemos demonstrar como a Didática pode servir como uma ponte para a integração de diferentes disciplinas, promovendo uma abordagem de ensino mais holística e conectada.

A pesquisa tem como objetivo não apenas esclarecer conceitos teóricos, mas também fornecer insights práticos para educadores que buscam melhorar práticas interdisciplinares em suas salas de aula. Acreditamos que uma abordagem interdisciplinar, mediada por uma compreensão sólida da Didática, pode enriquecer significativamente a experiência educacional, tornando-a mais relevante e envolvente para os alunos.

Além disso, este estudo pretende destacar os desafios e as potencialidades da integração interdisciplinar, oferecendo exemplos concretos de como diferentes áreas do conhecimento podem ser interligadas de maneira eficaz. Discutiremos estratégias didáticas que facilitam essa integração, bem como os benefícios que ela pode trazer para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

Ao final, esperamos que este artigo contribua para uma visão mais abrangente da Didática como um instrumento fundamental para a prática interdisciplinar, promovendo

uma educação mais integradora e capaz de preparar os alunos para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo.

Didática e Contexto

A Didática, como uma subárea da Pedagogia, é especificamente dedicada ao estudo das questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo Pimenta (2001), a Didática desempenha um papel crucial na formação de professores, pois ela não apenas aborda os métodos e técnicas de ensino, mas também considera os conhecimentos prévios dos alunos e o contexto em que eles estão inseridos. Essa abordagem holística reconhece que a aprendizagem é influenciada por uma série de fatores, incluindo as experiências anteriores dos alunos e o ambiente social e cultural que os rodeia.

Segundo Libâneo (1990), a Didática é considerada a teoria geral do ensino. Isso significa que a Didática se ocupa de estudar e sistematizar os princípios, métodos e técnicas que orientam o processo de ensino. Ela oferece uma base teórica para a prática educativa, ajudando os professores a compreenderem melhor os processos de aprendizagem e a desenvolverem estratégias eficazes para facilitar o aprendizado dos alunos. A Didática abrange diversos aspectos do ensino, desde a preparação das aulas até a avaliação do desempenho dos alunos, sempre com o objetivo de promover uma educação de qualidade.

A afirmação de Libâneo (1990) de que a Didática trata da teoria geral do ensino destaca a importância desta área como uma ferramenta fundamental para a formação e atuação dos professores. A Didática não se limita apenas a fornecer técnicas e métodos de ensino; ela também oferece uma compreensão aprofundada dos princípios subjacentes ao processo educativo. Isso inclui uma análise crítica das teorias de aprendizagem, a consideração dos contextos socioculturais dos alunos e a integração de diferentes disciplinas para uma abordagem mais holística do ensino.

A Didática, como teoria geral do ensino, também desempenha um papel crucial na adaptação do ensino às necessidades específicas dos alunos. Reconhecendo a diversidade das salas de aula contemporâneas, a Didática propõe estratégias diferenciadas para atender aos variados estilos de aprendizagem e níveis de habilidade dos alunos. Isso envolve a utilização de recursos pedagógicos diversificados, e a promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e motivador. Para Solé e Coll (1996, p. 87),

(...) ou necessitamos de teorias que nos sirvam de referencial para contextualizar e priorizar metas e finalidades; pra planejar a atuação; para analisar seu desenvolvimento e modificá-lo paulatinamente, em função daquilo que ocorre e para tomar decisões sobre a adequação de tudo. (Solé e Coll, 1996, p. 87).

A citação de Solé e Coll (1996) destaca a relevância das teorias educacionais como fundamentos essenciais para a prática pedagógica. As teorias servem como referenciais que orientam os educadores em diversas etapas do processo educativo, desde a contextualização e priorização de metas e finalidades até a tomada de decisões sobre a adequação das práticas pedagógicas. Através dessas teorias, os educadores podem planejar suas ações de maneira mais estruturada e eficaz, garantindo um desenvolvimento contínuo e ajustável do ensino-aprendizagem.

As teorias educacionais são indispensáveis para contextualizar e priorizar metas e finalidades. Elas fornecem uma base sólida para entender os objetivos educacionais dentro de um contexto específico, seja ele cultural social ou econômico, (Pimenta, 2013). Ao situar as metas educacionais em um contexto, os educadores conseguem estabelecer prioridades claras e realistas que são alinhadas com as necessidades e expectativas dos alunos. Isso garante que o processo de ensino-aprendizagem seja direcionado e intencional, promovendo uma educação mais relevante e significativa.

Além disso, as teorias educacionais são cruciais para o planejamento da atuação dos educadores. Elas oferecem um arcabouço teórico que auxilia na elaboração de estratégias e metodologias pedagógicas. Com base nas teorias, os professores podem desenvolver planos de aula que não só transmitem conhecimento, mas também engajam os alunos e facilitam a construção do conhecimento (Solé e Coll, 1996). O planejamento baseado em teorias permite uma abordagem mais organizada e eficaz do ensino, maximizando o impacto das atividades educativas.

Outro aspecto fundamental das teorias educacionais é sua capacidade de permitir uma análise contínua do desenvolvimento do processo educativo. As teorias fornecem critérios e ferramentas para avaliar o progresso dos alunos e a eficácia das práticas pedagógicas. Com isso, os educadores podem identificar áreas que necessitam de ajustes e modificações. A análise baseada em teorias possibilita que os educadores façam mudanças graduais e informadas, adaptando suas práticas às realidades observadas na sala de aula. Isso assegura um desenvolvimento pedagógico contínuo e alinhado com as necessidades dos alunos.

Por fim, as teorias educacionais são essenciais para a tomada de decisões sobre a adequação das práticas pedagógicas. Elas oferecem um referencial teórico que orienta os educadores na avaliação da eficácia e pertinência das estratégias utilizadas. Com base nas teorias, os professores podem tomar decisões informadas sobre quais abordagens manter, modificar ou abandonar. Essa capacidade de tomar decisões fundamentadas é crucial para garantir que o processo educativo seja sempre aprimorado e adaptado às necessidades dos alunos.

Interdisciplinaridade na Educação

A interdisciplinaridade é uma abordagem que busca integrar conhecimentos e métodos de diferentes disciplinas para abordar questões complexas de maneira mais abrangente e efetiva. Em vez de tratar cada área do conhecimento de forma isolada, a interdisciplinaridade promove a colaboração entre diferentes campos, visando uma compreensão mais completa e profunda dos fenômenos estudados.

Fazenda (2008) explora a complexidade do conceito de interdisciplinaridade na educação e a sua relação com a evolução do conhecimento. Segundo a autora, a interdisciplinaridade está profundamente conectada ao conceito de disciplina, mas sem que haja uma destruição dos fundamentos básicos das ciências envolvidas. A interpenetração entre disciplinas não deve comprometer a integridade e a especificidade de cada área do saber.

O conceito de interdisciplinaridade, como ensaiamos em todos nossos escritos desde 1979 e agora aprofundamos, encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidos. Não se pode de forma alguma negar a -3- evolução do conhecimento ignorando sua história. Assim, se tratamos de interdisciplinaridade na educação, não podemos permanecer apenas na prática empírica, mas é necessário que se proceda a uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada. (FAZENDA, 2008, p. 21).

O conceito de interdisciplinaridade, como abordado por Fazenda, propõe uma abordagem que vai além da simples integração superficial de disciplinas. Em vez disso, ela enfatiza a importância de uma interpenetração que respeita a individualidade das ciências enquanto promove uma colaboração produtiva entre elas. A ideia central é que a

interdisciplinaridade deve enriquecer o entendimento das questões educacionais sem reduzir a complexidade ou a profundidade das disciplinas envolvidas.

Fazenda ressalta que a interdisciplinaridade não pode ser tratada como uma prática empírica isolada; ela exige uma análise crítica e detalhada dos fundamentos históricos e culturais que a sustentam. Isso significa que para integrar a interdisciplinaridade de maneira eficaz, é essencial compreender o contexto histórico e cultural que molda o conhecimento e as práticas educativas. A prática interdisciplinar deve estar enraizada em uma reflexão profunda sobre as razões e objetivos da integração entre disciplinas, garantindo que essa integração seja feita de forma informada e intencional.

Além disso, o comentário de Fazenda sugere que a evolução do conhecimento deve ser considerada ao discutir a interdisciplinaridade. Ignorar a história do desenvolvimento das disciplinas e como elas evoluíram pode levar a uma abordagem reducionista e superficial da interdisciplinaridade. Em vez disso, é crucial reconhecer que o conhecimento é construído ao longo do tempo e que as práticas interdisciplinares devem levar em conta essa evolução para serem realmente eficazes.

Pontuschka (1999) argumenta que o trabalho interdisciplinar exige tempo e esforço para ser efetivo, pois não resulta em benefícios imediatos. A autora ressalta que a prática interdisciplinar é desafiadora e envolve uma transição do trabalho individual para o trabalho coletivo. O processo começa com o conhecimento profundo da própria disciplina por parte de cada professor e, posteriormente, busca-se o entendimento das disciplinas dos outros colegas envolvidos. Esse processo gradual de compreensão e integração das diferentes áreas do saber é essencial para que o trabalho interdisciplinar seja construído de forma eficaz e produtiva.

Neste contexto, ao analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é relevante considerar a perspectiva de Japiassu (1976). Segundo Japiassu, as disciplinas devem passar por um processo contínuo e desejável de interpenetração, no qual se "fecundam mutuamente". Para que essa integração seja efetiva, é imprescindível a complementaridade dos métodos, conceitos, estruturas e axiomas que fundamentam as práticas pedagógicas das diversas disciplinas. A BNCC, portanto, deve fomentar a interação entre áreas do conhecimento, promovendo uma abordagem educacional mais coesa e interligada, onde a troca e a influência recíproca entre as disciplinas são valorizadas e incentivadas.

Por fim, ao buscar promover uma abordagem integrada do conhecimento, deve refletir esses princípios, incentivando a interação e a complementaridade entre as áreas do saber. Somente por meio de um esforço contínuo para a colaboração e a troca de conhecimentos será possível maximizar o potencial educacional e preparar os alunos para enfrentar de forma abrangente e crítica os desafios do mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Didática e da Interdisciplinaridade revela a complexidade e a importância de integrar diferentes disciplinas no processo educativo. Conforme discutido, a Didática não se limita à aplicação de técnicas e métodos de ensino, mas envolve uma compreensão profunda dos princípios que orientam o ensino e a aprendizagem. Ela fornece a base teórica necessária para que os educadores possam adaptar suas práticas às necessidades dos alunos, considerando os diversos contextos socioculturais e os estilos de aprendizagem individuais.

A Interdisciplinaridade, por sua vez, surge como uma abordagem fundamental para a educação contemporânea, permitindo a integração de conhecimentos e métodos de diferentes áreas para uma compreensão mais abrangente e efetiva dos fenômenos estudados. A visão de Fazenda (2008) enfatiza que essa integração deve respeitar a integridade das disciplinas envolvidas, promovendo uma colaboração produtiva que enriqueça o entendimento sem reduzir a complexidade de cada campo do saber.

Pontuschka (1999) e Japiassu (1976) complementam essa visão ao destacar a necessidade de um esforço contínuo para a implementação bem-sucedida da interdisciplinaridade. A prática interdisciplinar requer tempo, dedicação e um entendimento profundo das disciplinas envolvidas, além de uma disposição para a colaboração e o ajuste constante das práticas pedagógicas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao incentivar a interação entre áreas do conhecimento, almeja criar um currículo mais coeso e integrado, refletindo a importância da troca e da influência recíproca entre disciplinas.

Este estudo demonstra que a Didática, aliada a uma abordagem interdisciplinar, pode significativamente enriquecer a experiência educacional, tornando-a mais relevante e envolvente para os alunos. A integração de conhecimentos e métodos de diferentes disciplinas não só amplia o horizonte de aprendizagem dos alunos, mas também os

prepara para enfrentar de forma crítica e abrangente os desafios do mundo contemporâneo.

Concluimos que a promoção de uma educação que valorize tanto a teoria quanto a prática da Didática e da Interdisciplinaridade é crucial para o desenvolvimento de um currículo que realmente responda às demandas e complexidades da sociedade atual. A reflexão crítica e a aplicação efetiva desses conceitos podem, portanto, contribuir para uma educação mais integrada, inclusiva e capaz de preparar os alunos para um futuro multifacetado e dinâmico.

REFERÊNCIAS

COLL, C.; MIRAS, M. **A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem.** In COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia a educação, v.2. Porto Alegre: ArtMed. Tradução: Angélica Mello Alves. 1996.

FAZENDA, Ivani Arantes. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista do centro de educação e letras da UNIOESTE**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 01, p. 93-103, 2008.

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

LIBÂNEO. José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1990.

PIMENTA, S. G. O. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, SELMA GARRIDO et al. A construção da didática no GT Didática–análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, 2013.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Interdisciplinaridade: aproximações e fazeres.** Terra Livre: as transformações no mundo da educação, São Paulo, n. 14, 100-124, jan-jul 1999.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.



Capítulo 8
RESUMO SIMPLES: JOGOS DIVERSOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL

Vilma Terrenque de Oliveira

RESUMO SIMPLES: JOGOS DIVERSOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Vilma Terrenque de Oliveira

Graduação Normal Superior-Habilitação em Magistério na Educação Infantil e anos Iniciais do ensino fundamental na fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais, Instituto ESAP. Especialização em Psicopedagogia abrangência Institucional e Clínica, Instituto ESAP. Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento, na área da Educação na Instituição Faculdade de Administração FAHE. Licenciatura em Artes Visuais na UNAR.

Brincar é uma atividade que auxilia na formação, socialização, desenvolvendo habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. Ao brincar o estudante expõem seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam-se e movimentam. As brincadeiras, os jogos servem de estímulos para o processo ensino-aprendizagem, numa fase em que se aprende mesmo, é brincando. O principal objetivo da brincadeira com o ambiente escolar, além de estimular, a autonomia da criança. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção. A imitação, a memória, a imaginação, amadurecem também algumas capacidades, socialização, por meio de interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (RCNEI 1998, p. 22). A (RCNEI 1998, p. 22). brincadeira é definida como uma atividade livre, que não pode ser de militância e que, ao gerar prazer, possui um fim em si. Um elenco de autores como Bom tempo e cols (1986), Friedmann (1996), Negrine (1994), Kishimoto (1999), Alves (2001), e Dohme (2002) confirmam, reforçam a afirmativa anterior. Brincar melhora o bem-estar cognitivo, físico, social e emocional de crianças e jovens. Através das brincadeiras, as crianças aprendem sobre o mundo e sobre si mesmas. Eles também aprendem habilidades de que precisam para estudar, trabalhar e se relacionar, como: confiança. Por meio dos jogos, pode-se criar uma série de situações que envolvam equilíbrio e outros desafios corporais para os alunos com o uso dos objetos, de obstáculos e alvos. Combinados entre os jogos podem garantir situações significativas

de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Os jogos e as brincadeiras têm um papel muito importante na educação infantil e para a vida de uma criança, pois ao brincar o estudante espontaneamente adquire uma aprendizagem mais prezeirosa, e um momento de comunicação consigo mesmo, buscando através de sua realidade a sua imaginação.. cols (1986), Friedmann (1996), Negrine (1994), Kishimoto (1999), Alves (2001), e Dohme (2002) A aplicação de jogos, brincadeiras e brinquedos em diferentes situações educacionais, pode ser meio para estimular, analisar e avaliar aprendizagens especiais, competências e potencialidade do estudante. Conforme a pesquisa, a brincadeira favorecem não só um envolvimento motor e psicomotor, como a lateralidade, coordenação, motora, auto-estimas, também um desenvolvimento cognitivos sendo meios utilizados para melhorar o integral do aluno que conseqüentemente beneficiará o processo de ensino do estudante prazeroso. No presente o estudante necessita dos jogos diversos, ou seja, um espaço e um tempo para pensar e adaptar, por isso a atividade lúdica é importante para o desenvolvimento dela. Ao jogar, a criança desenvolve alguns aspectos sociais e cognitivos que serão úteis no futuro. A brincadeira sempre terá regras. Não existe jogo sem pelo menos uma regra que seja. A brincadeira não tem final pré-determinado, ela prossegue enquanto tiver motivação e interesse pelos participantes. Sempre tem o seu final previsto, quer seja por pontos, por tempo, por número de repetições ou por tarefas cumpridas. Brincar pode ajudar desenvolver os alunos a desenvolver suas habilidades sociais com os outros. Ao ouvir, prestar atenção e compartilhar experiências lúdicas, isso ajuda o estudante a explorar seus opinioes no decorrer das atividades proposta sentimentos. Desenvolver autodisciplina. O brincar é uma atividade que auxilia na formação, socialização, desenvolvendo habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. Ao brincar as crianças expõem seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam. Ação de divertimento que colabora no desenvolvimento infantil. As brincadeiras possuem o objetivo de socialização e interagir com o meio. É por meio delas que as crianças expõem sua criatividade, habilidade e imaginação. Desde a infância esses aspectos são estimulados para promover a evolução durante toda a vida.

Palavra-chaves: aprendizagem, estímulo, brincando

REFERÊNCIAS: (RCNEI 1998, p. 22). A(RCNEI 1998, p. 22). cols (1986), Friedmann (1996), Negrine (1994), Kishimoto (1999), Alves (2001), e Dohme (2002) cols (1986), Friedmann (1996), Negrine (1994), Kishimoto (1999), Alves (2001), e Dohme (2002).



Capítulo 9
RESUMO ESPANDIDO: APRENDIZAGEM, LEITURA,
LÚDICIDADEA
Vilma Terrenque de Oliveira

RESUMO EXPANDIDO: APRENDIZAGEM, LEITURA, LÚDICIDADE

Vilma Terrenque de Oliveira

Graduação Normal Superior-Habilitação em Magistério na Educação Infantil e anos Iniciais do ensino fundamental na fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais, Instituto ESAP. Especialização em Psicopedagogia abrangência Institucional e Clínica, Instituto ESAP. Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento, na área da Educação na Instituição Faculdade de Administração FAHE. Licenciatura em Artes Visuais na UNAR.

O ensino no ensino fundamental contribui na aprendizagem e conhecimento da criança, pois possibilita criatividade, interação social e crescimento sadio através do relacionamento entre o grupo desenvolvendo seu potencial cognitivo, A ludicidade na Educação Infantil refere-se ao uso de atividades lúdicas desde jogos e brincadeiras até música e teatro, por exemplo como uma ferramenta de aprendizado.. Ao proporcionar um ambiente divertido às crianças, elas aprendam de forma mais eficaz e significativa. motor e social. or meio de uma aula lúdica, o estudante é estimulado a desenvolver sua criatividade, produtividade, sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o estudante desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. (BNCC, P.355). Através do brincar o aluno vai experimentar o mundo, vai ter experiência de acordo com a brincadeira vivenciar situações tomar decisões, posturas e atitudes. Vai ter autonomia para pensar determinada situação e vai aprender. A valorização da atividade lúdica contribui para o afetivo do aluno e também para resgate e o direito à infância. O lúdico tenta salvar a criatividade e a espontaneidade da criança. Nesta perspectiva, o lúdico é uma ferramenta de grande importância para auxiliar a aprendizagem, fazendo com que seja mais prazerosa. Jogos educacionais. Jogos são uma ótima maneira de envolver os alunos e tornar o processo de aprendizagem mais divertido dinâmicas em grupo. experiências práticas. histórias, música e dança. O que o brincar promove um grande avanço a ludicidade é um aspecto constituinte do desenvolvimento humano que

promove grande criatividade, desenvolvimento e conhecimento através de jogos, músicas e danças. Este aspecto corresponde a atividades prazerosas realizadas com o intuito de educar, contribuindo assim para a interação dos indivíduos. Objetivo da atividade lúdica as lúdicas são brincadeiras que envolvem jogos ou interações com outras crianças e adultos. Seu objetivo é ensinar e divertir quem as pratica. No caso das crianças, tais atividades também têm o papel importante de auxiliar no desenvolvimento em diversos aspectos o que a ludicidade estimula contribui no processo desenvolvimento pessoal social cultural. A ludicidade vem de um processo proporcionando socialização, comunicação, construção, conhecimento. Desperta o interesse e a curiosidade. Paulo Freire fala sobre o lúdico educador, diante do lúdico tem o papel de colaborar, orientar no processo-aprendizagem, lançando mão do jogo como recursos muito valioso são didático associando, lúdico aos objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos, não se esquecendo de que a brincadeira é sempre educativa. Como o educador deve trabalhar o lúdico em sala de aula ao configurar o lúdico em atividades na sala de aula, o professor deve considerar as metas que ele quer que os alunos alcançar através da atividade (Bernardo, 2009). É necessário criar um contexto para o uso da atividade lúdica que motiva e mantém as crianças interessadas. O brincar desperta na criança, por meio do lúdico, a criança desperta para a percepção do que está em sua volta com mais facilidade, passa a escutar, respeita discordar de uma ideia, aprender a desempenhar comandos, seguir regras participar dos momentos de interação compartilhando com sua alegria de brincar. O que caracteriza o lúdico nos anos iniciais lembrando que o não é apenas o brincar, mas também, leituras divertidas, interpretações, faz-de-conta, quaisquer outras atividades desenvolvidas pela criança. As contribuições de Piaget e Vygotsky apud Rau (2013) levam os professores a compreender as atividades lúdicas como parte da vida da criança. Qual é a importância das situações lúdicas de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

O processo lúdico promove o desenvolvimento do cognitivo principalmente no Ensino Fundamental I. Tornar esse processo atuante requer uma postura estimuladora do educador.

Palavras-chave: Aprendizagem, Leitura, Ludicidade.

REFERÊNCIAS: (Bernardo, 2009). Vygotsky apud Rau (2013)



AUTORES

Adriano Melo Aguiar

Professor da Educação Especial – SEMED. Pedagogo. Especialista AEE e Educação Especial (Universidade Cândido Mendes). adrianomeloaguiar@hotmail.com

Anne Alilma Silva Souza Ferrete

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestra em Educação pela UFS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS. Líder do Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia (NUCA/UFS/CNPq) e vice-líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Tecnológica do IFS (GPIT). ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9637-6616> . E-mail: <aferrete21@gmail.com>

Evaneyde dos Santos Souza

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Sergipe (IFS). Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia (NUCA/UFS/CNPq). ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6210-5949>. E-mail: <evaneydesouza@gmail.com>

Francisco de Assis Pereira Filho

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Pará – UFPA, Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA.

Hugo Lima Araújo

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Pará – UFPA, Bolsista da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), com foco em estudos sobre as políticas educacionais.

Joanna Angélica Melo de Andrade

Doutoranda em Educação e Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela UFS. Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia (NUCA/UFS/CNPq). ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0283-1177> . E-mail: <joh_bio@yahoo.com.br>

Jungley de Oliveira Torres Neto

Formado em filosofia, mestre em filosofia e doutorando em Ciências da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF. Formado também em pedagogia e história pelo Centro Universitário Internacional de Educação/ Uninter.

Luciana Rossi Nascimento

Diretora escolar. Pedagoga. Especialista em Docência na educação infantil (UFMT),
lucianapedropaulo@gmail.com

Luzinete do Nascimento Caetano

Não há biografia disponível.

Maria Dora Moraes Santos

Docente no ensino fundamental, mestranda em educação (URI/FW).
mdoramsantos@hotmail.com

Maria Edilene da Silva Ribeiro

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará – UFPA, Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Amapá – Unifap, Docente e pesquisadora da Faculdade de Educação FAED e do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED, do Instituto de Ciência da Educação ICED/UFPA.

Marluci Calandrin Alves Aquiles

Professora de Pedagogia e Letras/Inglês.

Meire Ferreira Cordeiro

Professora de Pedagogia.

Neide Braga De Oliveira

Professora de Pedagogia.

Neide Rossi

Assessora Pedagógica da Educação Inclusiva. Pedagoga. Especialista em Docência na educação infantil (UFMT). neide.nrossi@gmail.com

Paulo Henrique Ploszai

Professor de Educação Física.

Ricardo Tadeu Barbosa

Doutor e Mestre em Educação. Professor Permanente do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, IFNMG, Campus Pirapora, sob regime de Dedicação Exclusiva. Pesquisador da história afro-brasileira, com atenção particular às comunidades quilombolas do Estado de Minas Gerais. Dedicar-se ao estudo da História do pensamento social negro no Brasil nos séculos XIX, XX e XXI e as suas relações no campo da Educação Brasileira. Possui especial interesse nas interfaces entre História e Educação das Relações Étnico-Raciais, com experiência docente na área de Formação de Professores, com foco na luta antirracista.

Tatiane de Souza Gil

Assessora Pedagógica da Educação Inclusiva. Pedagoga. Mestra em Educação pela URI/FW. Proftatigil@gmail.com

Vilma Terengue de Oliveira

Graduação Normal Superior-Habilitação em Magistério na Educação Infantil e anos Iniciais do ensino fundamental na fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais, Instituto ESAP. Especialização em Psicopedagogia abrangência Institucional e Clínica, Instituto ESAP. Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento, na área da Educação na Instituição Faculdade de Administração FAHE. Licenciatura em Artes Visuais na UNAR.




Editora
DUCERE

ISBN 978-659816989-3



9 786598 169893