

Coleção CMD

# Movimentos Docentes

Construindo pontes entre os saberes  
docentes e a formação profissional

Cristiana Madureira,  
Marilena Rosalen  
e Ligia Azzalis  
(Orgs)



# **Movimentos Docentes**

construindo pontes entre os saberes docentes e a  
formação profissional

Cristiana Madureira, Marilena Rosalen e Ligia Azzalis  
(Org.)



**Nota 1:** Esta obra foi elaborada de forma colaborativa, tornando-se uma coletânea. Os capítulos respeitam as normas técnicas e recomendações da ABNT. Alguns capítulos podem ser derivados de outros trabalhos e apresentações em eventos acadêmicos, todavia, os autores foram instruídos ao cuidado com o autoplágio. A responsabilidade pelo conteúdo de cada capítulo é de competência dos/as respectivos/as autores/as, não representando, necessariamente, a opinião da editora, tampouco da equipe organizadora.

**Nota 2:** A equipe organizadora, autoras, autores e editora empenharam-se para fazer as citações e referências de forma adequada, dispondo-se a possíveis acertos caso, inadvertidamente, alguma referência tenha sido omitida. Apesar dos melhores esforços de toda a equipe editorial, é inevitável que surjam erros no texto. Deste modo, as comunicações das leitoras e leitores sobre correções são bem-vindas, assim como sugestões referentes ao conteúdo que auxiliem edições futuras.

© **COPYRIGHT DIREITOS RESERVADOS.** A V&V Editora detém direito autoral sobre o projeto gráfico e editorial desta obra. Equipe organizadora e autores detêm os direitos autorais de publicação do texto na íntegra. O trabalho Movimentos Docentes: construindo pontes entre os saberes docentes e a formação profissional, organizado por Cristiana Madureira, Marilena Rosalen e Lígia Azzalis também está licenciado com uma Licença de Atribuição Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional, permitindo seu compartilhamento integral ou em partes, sem alterações e de forma gratuita, desde que seja citada a fonte.



Impresso no Brasil  
Printed in Brazil

## **Movimentos Docentes**

construindo pontes entre os saberes docentes e a  
formação profissional

Cristiana Madureira, Marilena Rosalen e Ligia Azzalis  
(Org.)

V&V Editora  
Santo André - SP  
2023

### Conselho Editorial

Profa. Dra. Marilena Rosalen	Prof. Dr. Ivan Fortunato
Profa. Dra. Angela Martins Baeder	Prof. Dr. José Guilherme Franchi
Profa. Dra. Eunice Nunes	Prof. Dr. Luiz Afonso V. Figueiredo
Profa. Dra. Luciana A. Farias	Prof. Dr. Flávio José M. Gonçalves
Profa. Dra. Maria Célia S. Gonçalves	Prof. Dr. Giovano Candiani
Profa. Dra. Rita C. Borges M. Amaral	Prof. Me. Arnaldo Silva Junior
Profa. Dra. Silvana Pasetto	Prof. Me. Pedro L. Castrillo Yagüe
Profa. Ma. Beatriz Milz	Prof. Me. Everton Viesba-Garcia
Profa. Ma. Marta Angela Marcondes	Profa. Ma. Letícia Moreira Viesba
Profa. Ma. Erika Brunelli	Profa. Ma. Sarah Arruda

### Expediente

Coordenação Editorial: Everton Viesba-Garcia  
Coordenação de Área: Marilena Rosalen

### Organização

Organização: Cristiana Madureira, Marilena Rosalen e Ligia Azzalis

### Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação da Coordenação e/ou Conselho Editorial da V&V Editora, sendo aprovados na revisão por pares para publicação.

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R788m Movimentos Docentes: construindo pontes entre os saberes docentes e a formação profissional. Cristiana Madureira, Marilena Rosalen e Ligia Azzalis (organizadores) – Santo André: V&V Editora, 2023. 380 p. : 14 x 21 cm

Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-6063-019-2  
DOI 10.47247/CM/6063.019.2

1. Formação Docente. 2. Saberes. I. Cristiana Madureira. II. Marilena Rosalen.

CDD 371.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

### V&V Editora

Santo André, São Paulo – Brasil  
Tel./Whatsapp: (11) 94019-0635 E-mail: contato@vveditora.com  
vveditora.com

## SUMÁRIO

<b>Prefácio - Movimentos Docentes criando conexões .....</b>	<b>10</b>
Cristiana Madureira, Marilena Rosalen e Lígia Azzalis	
<b>A integração Universidade-Escola a partir do projeto PIBID: uma análise das atividades desenvolvidas com estudantes do município de Marabá-PA .....</b>	<b>15</b>
Alexandre Varão Moura e Valtiane de Jesus Pantoja da Gama	
<b>A concepção de criança protagonista e o reflexo do olhar dos professores nas práticas pedagógicas da educação infantil.....</b>	<b>25</b>
Aline Cristina Barbosa da Silva	
<b>O Estado da Arte de conteúdos das ciências relacionados com o cuidado de si, partindo-se das Boas Práticas de Fabricação de Cosméticos e Saneantes .....</b>	<b>33</b>
Álvaro Luiz Saboia Antunes	
<b>Barco Escola: Educação Ambiental na Baía de Florianópolis .....</b>	<b>47</b>
André Roberto Da Silva Colla	
<b>Estágio supervisionado na Educação Infantil: desafios e aprendizagens na formação inicial .....</b>	<b>57</b>
Taciana Camera Segat, Andressa Wiebusch, Priscila Arruda Barbosa e Andressa Wiedenhof Marafiga	
<b>Adolescentes e gravidez: intervenções no estágio supervisionado do curso de Educação Física.....</b>	<b>73</b>
Angelina Oliveira da Silva, Valmar Fernandes da Silva, Márcia Cristina Baldini, Elizane Januário da Silva e José Humberto Torres	
<b>Conquistas e desafios rumo a uma educação integral: movimentos docentes em uma escola de tempo integral no Maranhão.....</b>	<b>86</b>
Carlos Erick Brito de Sousa	
<b>Educação indígena em Manaus: identificação, cultura e representatividade.....</b>	<b>98</b>
Elisangela Guedes da Silva e Elciney da Silva Alfaia	

<b>Psycho pedagogical characterisation of Pedagogy and Psychology graduates in Angola (1980-2010) .....</b>	<b>111</b>
Felisberto Kiluange Costa, Margarida Rodrigues e Ermelinda Cardoso	
<b>Projeto de vida profissional do professor em início de carreira: o estado da questão .....</b>	<b>129</b>
Luiz Alberto de Sousa e Itale Luciane Cericato	
<b>A metodologia elêntica nos diálogos socráticos e a argumentação filosófica no Ensino Médio .....</b>	<b>140</b>
Izanete de Medeiros Costa e Antonio Júlio Garcia Freire	
<b>Educação física escolar e as dimensões sociais do esporte: perspectivas trabalhadas nas escolas .....</b>	<b>149</b>
Jailton de Sousa Xavier	
<b>Parceria Colaborativa Universidade-Escola: Contribuições do Núcleo de Educação em Ciências, Diversidade e Práticas Ambientais à Formação Compartilhada de Professores .....</b>	<b>167</b>
James Rogado e Fabiana Aparecida Hencklein	
<b>Saberes dos professores de História: práticas reflexivas .....</b>	<b>176</b>
José Humberto Rodrigues	
<b>Educação socioemocional na Educação Básica: contribuições a partir da narrativa docente .....</b>	<b>188</b>
Amanda Cristina Magalhães Costa e Juliana Milanez	
<b>Docência baseada em evidências: do trabalho da memória à memória de trabalho .....</b>	<b>199</b>
Manassés Pereira Nóbrega e Anderson Salvaterra Magalhães	
<b>Violência na escola: um estudo de caso em uma escola pública de Belém-PA.....</b>	<b>211</b>
Luciene Cibelle Cardoso Ferreira, Bruna Santos Rodrigues, Maria Cristina Rodrigues de Souza e Marcos Antonio Barros dos Santos	
<b>Emoções cognoscentes: psicomotricidade e motricidade fina na formação de professores.....</b>	<b>230</b>
Moisés Lopes da Silva	

<b>Alfabetização e letramento: o processo de alfabetização nas escolas Kalunga do Vão do Moleque e a variação linguística .....</b>	<b>249</b>
Renaldete Pereira dos Santos	
<b>Reflexão sobre a prática pedagógica como possível caminho para uma educação pela liberdade .....</b>	<b>257</b>
Renata de Souza Batista e Vanessa Angelica Costa Souza	
<b>A análise do comportamento como contribuição à prática pedagógica na educação infantil' .....</b>	<b>272</b>
Riviane Borghesi Bravo e Rita de Cássia da Cruz Meira	
<b>Metodologia ativa no ensino da educação física: uma proposta inovadora? .....</b>	<b>283</b>
Roberta Oliveira da Costa, Júlia Rocha Ribeiro, Jurandir Fernandes Cavalcante e Antônio Orcini da Costa Junior	
<b>Mitos da relação escola e família .....</b>	<b>296</b>
Rosani Siqueira	
<b>Recomposição de aprendizagem nos anos finais da educação básica.....</b>	<b>310</b>
Rúbia Tatiana Santana de Souza Frederico	
<b>Tecnologia educacional como estratégia de ensino-aprendizagem significativa no ensino superior: relato de experiência .....</b>	<b>317</b>
João Víctor Lira Dourado, Francisca Alanny Rocha Aguiar, Roberlandia Evangelista Lopes Ávila e Suênia Évelyn Simplício Teixeira	
<b>Formação de normalistas no Ceará – reconstituição histórica em arquivos, acervos, fontes.....</b>	<b>328</b>
Tania Maria Rodrigues Lopes, Maria Nahir Batista Ferreira Torres, Evanila Abreu de Oliveira, Veranice Franco e Ilma Lima	
<b>Projeto Político Pedagógico, Políticas Públicas e a Educação Física: possibilidades de transformações educacionais e sociais.....</b>	<b>344</b>
Tauana Paula da Silva, Ulisses Francisco Mascarenhas Moura, Fernanda Medes de Oliveira de Brito, Dayane da Silva Bezerra e Luciane de Oliveira Neves dos Santos	

<b>Experiência acadêmica da luta taekwondo na escola: projeto de extensão universitária .....</b>	<b>354</b>
Valmar Fernandes da Silva, Angelina Oliveira da Silva, Jaeder Araujo Monteiro, José Humberto Torres e Kelly Taveira dos Santos	
<b>Sobre as organizadoras .....</b>	<b>365</b>
<b>Sobre as autoras e os autores .....</b>	<b>368</b>
<b>Índice remissivo.....</b>	<b>379</b>

# Prefácio - Movimentos Docentes criando conexões

Cristiana Madureira, Marilena Rosalen e Lígia Azzalis



10.47247/CM/6063.019.2.1



Treze anos atrás se iniciou o grupo Movimentos Docentes, com o objetivo de estudar e pesquisar a formação e as práticas de professores da educação infantil ao ensino superior. No início, éramos um pequeno grupo de estudantes de licenciatura em Ciências da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e professores da rede pública de Diadema-SP, que nos reuníamos periodicamente, presencialmente. O grupo foi crescendo aos poucos e em 2020, com a pandemia de Covid e o isolamento físico, iniciamos atividades online, inaugurando nosso canal no Youtube e realizando o primeiro CMD – Congresso Movimentos Docentes, inteiramente online. De lá para cá, o crescimento foi exponencial. O CMD/2023 teve mais de 27.000 inscritos de todos os estados brasileiros e de 20 países.

Nos movimentos docentes, sejam presenciais ou virtuais, vamos conhecendo cada vez mais educadores e educadoras apaixonadas/os pela docência. É o caso da Profa. Dra. Lígia, bióloga, formadora de professores que fala a linguagem dos estudantes. Nos conhecemos nas reuniões semanais de professores da UNIFESP, em 2009, antes mesmo de tomarmos posse na universidade, demonstrando o nosso compromisso. Desde então, temos sido parceiras em muitos projetos, estamos juntas no MD desde o seu início e além disso a Profa. Lígia foi pró-reitora adjunto de Assuntos Estudantis e pró-reitora de graduação da UNIFESP.

Profas. Lígia e Marilena em Encontro do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) da UNIFESP, em fevereiro de 2013.



Fonte: Arquivo pessoal

Com a expansão do grupo Movimentos Docentes para fora do Brasil, agora enquanto Rede Internacional, alcançando principalmente os países lusófonos, uma das pessoas que tivemos a grata satisfação de conhecer em 2020, virtualmente, e depois presencialmente em 2022, em Leiria – Portugal, foi a Profa. Dra. Cristiana Madureira. Assim, desde 2020, temos caminhado e crescido juntas em uma rede colaborativa de formação continuada de professores e professoras e esta é mais uma dessas oportunidades. A Profa. Cristiana é bastante atuante, e não apenas em Portugal, se dedicando a temas como Educação Social e Transformadora.

Marilena em visita técnica ao Instituto Politécnico de Leiria – Portugal, com a profa. Cristiana (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais), em março de 2022



Fonte: Arquivo pessoal

Estamos construindo pontes entre os saberes docentes e a formação profissional, entre os vários estados brasileiros e para além dos nossos muros. Na minha opinião, formamos um bonito e competente trio de organizadoras para esta obra.

As nossas publicações, em parceria com a V&V Editora, têm sido cada vez mais procuradas e lidas, devido a qualidade, confiança, atualidade e em função de serem de acesso livre, que favorecem a divulgação de práticas docentes, de experiências pedagógicas e de pesquisas da área. E a presente obra bateu todos os recordes – o que era para ser um volume de quinze a vinte capítulos, se transformou em três volumes, dada a grande demanda. Assim,

aqui está o primeiro volume, com 28 capítulos, cheio de orgulho e consciente de sua responsabilidade acadêmica.

Os capítulos deste livro apresentam estudos, pesquisas e relatam experiências vivenciadas na Educação Básica e no Ensino Superior, abordando temas como: alfabetização e letramento; violência na escola; educação socioemocional; Artes; Educação Física; esportes; relação entre escola e família; Ciências; adolescência e gravidez; PPP (Projeto Político Pedagógico); metodologias ativas; Filosofia no Ensino Médio; recuperação de aprendizagem nos anos finais da Educação Básica; escola em tempo integral; ensino de História; protagonismo da criança na Educação Infantil; uso de tecnologias no Ensino Superior; luta taekwondo como extensão universitária.

Com relação à formação de professores, aparecem os temas: PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência); Projeto de vida do professor – início de carreira; formação de normalistas; psicomotricidade; licenciandos em Pedagogia e Psicologia (em inglês); Pedagogia a distância – UAB (Universidade Aberta do Brasil).

Alguns destaques da diversidade cultural, geográfica, linguística e étnico-racial dessa obra, que enfatizam a construção de pontes entre os diferentes saberes docentes:

- Barco Escola (p. 40): funciona como uma sala de aula flutuante, comporta 44 passageiros e pertence à Rede Municipal de São José – Santa Catarina. Pensando em Agenda 2030 e ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável), o Barco Escola é uma iniciativa interessante.
- Educação indígena em Manaus (p. 88): a Amazônia concentra a maior diversidade étnico linguística. O estado do Amazonas possui a maior população indígena preservada e o maior número vivendo em contexto urbano. A pesquisa realizada mostrou a necessidade de políticas públicas que se transformem em ações reais fornecendo infraestrutura e material didático necessários à educação indígena.
- Caracterização de licenciandos de Pedagogia e Psicologia de Angola, 1980-2010 (p. 101): o primeiro destaque é a ponte construída com o país lusófono Angola, localizado na África, e o segundo é o capítulo escrito em inglês, coisa incomum em um livro em português, mas que o Movimento Docentes e a V&V Editora vem tratando de maneira diferenciada com o objetivo de ultrapassar barreiras e construir pontes – acolhemos o diferente e o diverso.
- Educação Física escolar e as dimensões sociais do esporte (p. 140): apresenta uma pesquisa sobre a Educação Física de escolas públicas de Macau – RN como componente curricular da Educação Básica e seus benefícios para crianças e jovens.

- Parceria colaborativa Universidade-escola (p. 158): destaco o trecho - “A parceria entre a Universidade-Escola é a **ponte** de acesso ao ambiente escolar...” (p. 163). Parece tão simples, mas não é. O capítulo mostra a beleza da criação e das ações do Núcleo de Educação em Ciências, Diversidade e Práticas Ambientais em um novo campus da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) na cidade de Iturama, inaugurado em 2015.
- Alfabetização e letramento – Escolas Kalunga do Vão do Moleque (p. 240): pesquisa realizada no Quilombo Kalunga, em Goiás, mostra a variação linguística dos quilombolas, a importância de valorizá-la e de ensinar a língua portuguesa.
- Formação de normalistas no Ceará (p. 319): o capítulo apresenta resultados de pesquisas sobre formação de professores realizadas no período de 2015 a 2022, enfatizando o histórico das escolas normais no Ceará, representando um importante saber regional construído e agora compartilhado conosco.

Esperamos que as leitoras e os leitores apreciem tanto quanto nós, as organizadoras, apreciamos os capítulos do livro e esperamos nos encontrar em outras obras e atividades da V&V Editora e da Rede Movimentos Docentes.

Beijinhos portugueses e brasileiros,  
Marilena Rosalen

# A integração Universidade-Escola a partir do projeto PIBID: uma análise das atividades desenvolvidas com estudantes do município de Marabá-PA

Alexandre Varão Moura e  
Valtiane de Jesus Pantoja da Gama



10.47247/CM/6063.019.2.2



## Introdução

As variadas críticas ao ensino tradicional, em especial no Brasil, são descritas por Freire (1997), como o ensino que se baseia na transferência mecânica o qual apresenta como produto a memorização maquinal, consistindo apenas na ação passiva do aprendiz, o qual é tratado como mero ouvinte das informações, que o professor expõe. Tais informações, quase sempre, não se relacionam aos conhecimentos prévios que os estudantes construíram ao longo de sua vida (GUIMARÃES, 2009).

A popularização de metodologias de ensino e demais formas atraentes de ensino vem crescendo, dentre as pesquisas de ensino no Brasil e no mundo, de acordo com Zaluski e Oliveira (2018), Anand (2021), Ibiapina e Gonçalves (2023), essas pesquisas apresentam relevância, pois proporcionam uma forma de ensino mais interessante, atual, e mais atraente, gerando uma nova alternativa ao professor e ajudando os alunos a desenvolverem sua compreensão conceitual e habilidades de pensamento.

Sendo assim, o planejamento de experimentos com os quais são possíveis estreitar o elo entre motivação e aprendizagem, causando assim a inserção dos alunos no meio científico, almejando ter um envolvimento mais vívido dos alunos, culminando em evoluções em termos conceituais (FRANCISCO JR, FERREIRA E HARTWIG, 2008).

O Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência (PIBID) oportuniza os discentes de cursos de licenciatura, vivenciarem a realidade escolar desde os primeiros anos de sua graduação, através de um panorama de atuação diferenciado, o qual permite um amadurecimento da docência ao longo de sua formação e preparando-os para seu futuro campo de atuação.

Segundo Braibante e Wollmann (2012), o PIBID tem como diferencial a inserção e participação do professor supervisor, o qual é atuante no ensino médio, e é o qual promove a interação dos acadêmicos com a escola. Dessa forma, os graduandos passam a ter uma convivência maior com os alunos, o que lhes permite o planejamento de práticas diferenciadas, as quais facilitam o seu aprendizado.

De acordo com Freire (1996), é importante conceder condições aos educandos, em suas relações uns com os outros ou com o (a) professor (a), de experimentar a experiência, de assumir-se como uma pessoa social, que pensa e que se comunica. Ainda de acordo com Freire (1996), não há docência sem a prática discente, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças, que os conotam não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Há uma interligação entre os alunos, bolsista e professor supervisor, pois tanto professor supervisor, estudantes do ensino básico e bolsistas do

PIBID, ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Dessa forma, a fim permitir um aprendizado significativo, a presente pesquisa buscou instigar e proporcionar aos alunos de escolas públicas do 3º ano do ensino médio, por intermédio do projeto PIBID, uma vivência acadêmica, através de práticas experimentais nos laboratórios da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), relacionando os conteúdos, vistos em sala de aula, com as suas aplicações.

## Metodologia

Participaram deste estudo três escolas públicas vinculadas à Unifesspa através do PIBID localizadas no município de Marabá, Pará, Brasil. Participaram da organização os docentes e discentes do curso de licenciatura em química. O alvo foram 25 alunos de turmas do 3º ano do ensino médio. Os estudantes puderam fazer visita supervisionada a espaços comuns e laboratórios de outras áreas de ensino da Unifesspa, no período de 08 a 29 de julho de 2017.

### *Aulas experimentais*

Os alunos foram organizados e divididos em 5 grupos contendo 5 alunos em cada grupo. Cada equipe formada ficou responsável por um roteiro prático. Momentos antecedentes as aulas experimentais, os alunos participaram de palestras sobre as normas de segurança nos laboratórios e primeiros socorros. Os experimentos realizados estão descritos na Tabela 1.

Tabela 1. Experimentos realizados pelos grupos de escolas

Grupo	Experimento
Grupo 1	Análise de pigmentos de pimentões por cromatografia em camada delgada
Grupo 2	Análise físico-química e microbiológica da água
Grupo 3	Avaliação do crescimento micelial da linhagem fúngica da folha de bananeira
Grupo 4	Produção de repelente caseiro
Grupo 5	Extração do óleo essencial da laranja

Fonte: Autores, (2023).

## *Conteúdo didático abordado nas práticas*

Antes de cada experimento, foram ministradas aulas teóricas englobando os principais conceitos de química, necessários para as práticas no laboratório. De acordo com o plano nacional de educação do ensino médio, as práticas realizadas serviram como uma revisão de parte do que havia sido estudado em sala de aula. O conteúdo abordado está descrito na Tabela 2.

Tabela 2. Conteúdo didático revisado antes das aulas experimentais

Grupo	Conteúdo
Grupo 1	Materiais e equipamentos de laboratório, soluções, separação de misturas, princípios de cromatografia.
Grupo 2	Química ambiental, legislação brasileira, índice de qualidade das águas, parâmetros e padrões físico-químicos da água, conceitos de microbiologia, soluções, materiais e equipamentos de laboratório e reações químicas;
Grupo 3	Materiais e equipamentos de laboratório, soluções, preparo de soluções e ágar, conceitos de microbiologia e misturas de soluções;
Grupo 4	Materiais e equipamentos de laboratório, destilação, extração por solvente e conceitos de química orgânica;
Grupo 5	Materiais e equipamentos de laboratório, conceitos de química orgânica e extração por solvente.

---

Fonte: Autores, (2023).

## *Aplicação e análise dos questionários*

Foi elaborado como principal instrumento de coleta de dados, três questionários investigativos, um para os alunos do ensino médio envolvidos, contendo 9 questões objetivas e discursivas e um questionário investigativo para o professor supervisor do ensino médio contendo 3 questões objetivas e 2 discursivas.

## Resultados e discussão

### *Visita dos Alunos*

A visita dos alunos aos ambientes da universidade causou entusiasmo. Os alunos acompanharam os bolsistas e supervisores sempre falantes e com agitação. Observaram a biblioteca, comentando sobre o ambiente bem iluminado e silencioso. As salas de aulas também causaram admiração, pois viram que todas possuem boa estrutura. Sem dúvidas, o ambiente universitário que eles mais gostaram foram os laboratórios, pois segundo eles, mesmo havendo laboratórios na escola onde estudam, nunca haviam entrado em um laboratório de “verdade”, com equipamentos, vidrarias e reagentes adequados para realização de experimentos.

### *Aulas Experimentais*

Antes de todos os experimentos, foi necessário lembrar teorias envolvidas nas práticas para que os alunos pudessem entender cientificamente os experimentos realizados. De forma geral, os alunos não dominavam a matéria e nem recordavam do que viram em sala de aula durante os anos anteriores, porém demonstraram muito interesse ocasionando atenção a cada explicação.

O experimento do grupo 1 teve como objetivo discutir os conceitos químicos de polaridade e sua implicação nas propriedades físicas de substâncias. Foi observado que os estudantes não dominavam os conhecimentos básicos sobre polaridade, no entanto após a realização da atividade experimental pôde-se perceber uma evolução desses estudantes em relação ao conteúdo, na forma de abordar a aula com perguntas mais elaboradas relacionadas ao assunto e a exemplificação de outros contextos. Foi percebido que os conceitos discutidos durante os experimentos são difíceis de serem assimilados, entretanto de forma evidente a experimentação se mostrou estrategicamente eficaz para abordar os conteúdos, contribuindo assim para posteriores relações com a oralidade desses estudantes.

O experimento do grupo 2 lembrou os conteúdos de físico-química e microbiologia com uma contextualização do cotidiano. Tendo como objetivo analisar a água de uma fonte municipal em comparação com a água canalizada disponibilizada pelo Governo do Estado do Pará, os resultados foram discutidos a fim de evidenciar como a água está sendo utilizada e preservada, exibindo a importância da água no planeta e os problemas relacionados à poluição e a contaminação. As metodologias utilizadas nas aulas experimentais foram

importantes para que os alunos se interessassem pela disciplina. Com esse experimento foi possível abordar os conteúdos de química ambiental, água como solvente universal, importância da preservação da água, contribuindo dessa forma para o aprendizado dos alunos.

Os experimentos do grupo 3 permitiram aos alunos ter contato com procedimentos realizados em laboratórios de microbiologia com a preparação de meios de cultura, cultivo e isolamento de microrganismos em placas de petri e se mostraram entusiasmados ao descobrir como os fungos podem se reproduzir quando se é dado meios necessários para que isso ocorra, assimilando com o cotidiano em que as frutas, verduras, legumes e algumas comidas estragam com o mau armazenamento. Essas atividades práticas de microbiologia foram fundamentais para a compreensão, interpretação e assimilação dos conteúdos aplicados, pois uma das principais características do estudo da microbiologia é a percepção de um ambiente repleto de organismos muito pequenos, nos quais as atividades práticas são fundamentais para a sua compreensão e interpretação (BARBOSA & BARBOSA, 2010).

No experimento do grupo 4, o tema 'dengue' foi abordado. O domínio e o cuidado da doença foram problematizados e discutidos para que eles fossem tendenciosos a refletir sobre a melhor forma de combater a doença. Em seguida foram abordados conceitos de química do ensino médio, demonstrando a importância do conhecimento científico na fabricação de produtos químicos. Os conteúdos de misturas homogêneas e heterogêneas, processos de separação, pontos de ebulição, densidade, destilação, solubilidade e interações moleculares também foram abordados. Após a extração do óleo essencial de cravo da Índia, o repelente foi preparado pelos alunos. Para a formulação do repelente utilizou-se álcool etílico, óleo corporal adquirido comercialmente e óleo essencial de cravo da Índia obtido em laboratório. Importante ressaltar que o produto não foi utilizado pelos alunos por motivo de segurança, dessa forma foi citado que todo produto obtido para utilização em pessoas precisa passar por testes antes de ser consumido.

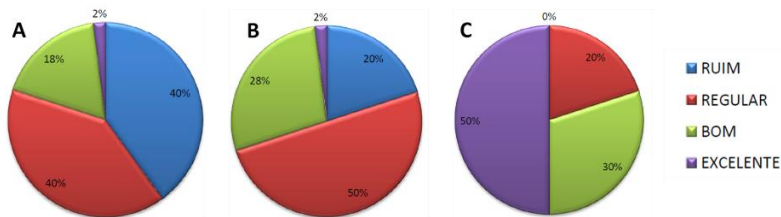
O experimento 5, trouxe conteúdos sobre hidrocarbonetos e extração de óleos essenciais. Este processo foi interessante aos alunos por possibilitar que eles entendam como se faz para conseguir um óleo através do processo utilizado no laboratório. Desta forma, os alunos compreenderam todo o processo, sistematizando por meio da teoria com a prática em sala de aula, assimilando o que foi observado. É possível então constatar que o tema de aromas foi importante para a compressão e construção do conhecimento pelos alunos. Foi apresentado os equipamentos do Laboratório de análises que podem ser utilizados para identificar e quantificar as substâncias que estão presentes no óleo.

## Análises dos questionários

### > Alunos do ensino médio

Foi averiguado que 80% dos alunos, antes do projeto atuar na escola, o desempenho era de ruim ou regular, vindo de concordância com a segunda questão que tratava de como aos alunos avaliavam seus desempenhos na disciplina de química após participarem do projeto PIBID, onde 50% disseram que consideram regular, 28% bom e 2% excelente, totalizando 80% que melhoram de alguma forma seu desempenho na disciplina, após a atuação do projeto na escola. A experiência vivida nos laboratórios da universidade foi única para a maioria dos alunos, onde 50% classificaram como excelente a ida até a universidade e a vivência nos laboratórios, 30% classificaram como bom e 20% consideraram regular. Esta melhoria pode estar ligada diretamente ao que propõem o projeto PIBID – Licenciatura em Química, que vem trazer metodologia diferenciada do convencional para que os alunos tenham mais facilidade ou até mesmo mais interesse na disciplina, através da introdução de experimentos, jogos lúdicos e softwares educacionais. A figura 1 apresenta os resultados obtidos em relação ao questionamento sobre o desenvolvimento dos alunos do ensino médio antes e após o projeto PIBID atuar na escola, além de uma autoavaliação das experiências obtidas nos laboratórios da universidade.

Imagem 1 - Análise gráfica em porcentagem da avaliação dos questionários respondidos pelos alunos do ensino médio. (A) Percepção do desempenho na disciplina de química antes do projeto PIBID atuar na escola, (B) desempenho na disciplina de química após o projeto PIBID atuar na escola e (C) autoavaliação das experiências obtidas nos laboratórios da universidade em prol do ganho de conhecimento na área estudada.



Fonte: Autores, (2023).

Foi possível verificar que a inserção desses alunos do ensino médio ao ambiente acadêmico, através das práticas de pesquisa em laboratórios de química da universidade propiciou a fixação de conteúdos escolares, motivação

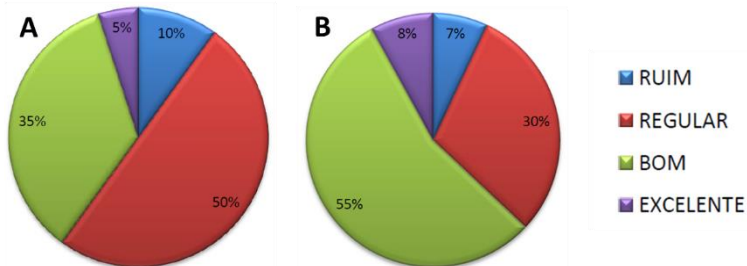
no ensino de química e mais áreas relacionadas, além das perspectivas profissionais. Importante ressaltar que parte dos alunos não demonstraram interesse em seguir uma carreira dentro da academia. Porém, a simples oportunidade em conhecer e desenvolver aulas experimentais na universidade proporcionou aos alunos novas perspectivas profissionais e interesse por uma carreira no nível superior.

### *Professores participantes*

Os benefícios desse projeto não atingiram somente os alunos do ensino médio, mas também os professores supervisores que atuaram diretamente com esses estudantes. Os professores relataram que foram beneficiados com a percepção da melhora em sala de aula em relação aos alunos. Foram observadas melhoras no desenvolvimento do conteúdo e no foco dos alunos em relação a disciplina de química.

Do ponto de vista dos professores, 60% consideram regular ou ruim o interesse dos alunos pela disciplina de Química (Figura 2A). Comparando os resultados obtidos na figura 2B, foi notável uma melhoria no desempenho dos alunos em relação a disciplina de química, depois da implementação do projeto PIBID na escola. Eles relatam que houve diminuição da quantidade de alunos que não tinham afinidade e nem interesse pela matéria.

Imagem 2 - Análise gráfica em porcentagem da avaliação dos questionários respondidos pelos docentes do ensino médio. Percepção no interesse dos alunos pela disciplina de química antes do projeto PIBID atuar na escola (A) e percepção do desempenho na disciplina de química após o projeto PIBID atuar na escola.



Fonte: Autores, (2023).

Os professores relataram nos questionários que os alunos que participaram do projeto foram participar por interesse próprio. O projeto não estava inserido como atividade avaliativa, pois as visitas à Universidade foram

no período das férias do mês de julho. A melhora após o retorno deles para sala de aulas, trazendo uma bagagem de conhecimento de novos conhecimentos, além de enriquecer a aula com perguntas mais elaboradas, buscando sempre a contextualização e aplicação do assunto no dia a dia.

## Conclusão

A saída do ambiente escolar em direção a universidade proporcionou novos estímulos, expectativas e possibilidades para cada aluno participante do projeto PIBID. As respostas obtidas por meio dos questionários mostraram os benefícios em inserir os alunos do ensino médio no ambiente acadêmico, através das práticas de pesquisa nos laboratórios de química. A utilização de outros conteúdos como proposta nas aulas de química possibilitou aos alunos a compreensão, mais direcionada para o cotidiano, da importância da empregabilidade de algumas disciplinas na explicação dos temas abordados nos experimentos para complementação dos assuntos repassados em aula. Sendo a prática laboratorial muito útil para assimilação visual dos conteúdos teóricos estudados com o exercício da prática por eles realizada.

## Referências:

- ANAND, S. A. A. Flipped pedagogy: Strategies and technologies in chemistry education. *Materials Today: Proceedings*, v. 47, p. 240–246, 2021.
- BARBOSA, F. H. F.; BARBOSA, L. P. J. L. Alternativas metodológicas em Microbiologia - viabilizando atividades práticas. *REVISTA DE BIOLOGIA E CIÊNCIAS DA TERRA*. [Online]. v. 10, n. 2, p. 134-143. ISSN 1519- 5228, 2010.
- BRAIBANTE, M. E. F.; WOLMANN, E. M. A Influência do PIBID na Formação dos Acadêmicos de Química Licenciatura da UFSM. *Química Nova na Escola*. v. 34, n. 4, p. 167- 172, 2012.
- FRANCISCO JR., W. E.; FERREIRA, L. H.; HARTWIG, D. R. Experimentação problematizadora: fundamentos teóricos e práticos para a aplicação em salas de aula de ciências. *Química Nova na Escola*, v. 30, p. 34-41, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 165 p., v. 3, n. 7, 1996.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar*. 1ª ed. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GUIMARÃES, C. C. Experimentação no ensino de química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. *Química Nova na Escola*, v. 31, n. 3, p. 198-202, 2009.

IBIAPINA, V. F.; GONÇALVES, M. Instagram: Uma Proposta Digital para o Ensino de Química e Divulgação Científica. *REDOC - Revista Docência e Ciberultura*: Rio de Janeiro, v.7, n. 1, p. 1-25, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2023.66274>

ZALUSKI, F. C.; OLIVEIRA, T. D. Metodologias Ativas: Uma Reflexão Teórica Sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem. *CIET:EnPED*, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/556>>. Acesso em: 11 abr. 2023.

# A concepção de criança protagonista e o reflexo do olhar dos professores nas práticas pedagógicas da educação infantil

Aline Cristina Barbosa da Silva



10.47247/CM/6063.019.2.3



## Introdução

Este capítulo apresenta a concepção de criança, presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento central das políticas públicas atuais, para todas as etapas de ensino no Brasil. Em seguida, expõe a concepção de criança protagonista, inspirada em pedagogias italianas, nas quais se compreende essa criança como alguém que é capaz de aprender desde o seu nascimento, exercendo um papel de destaque, em ambientes que favoreçam seu protagonismo. Sendo assim, essa nova concepção de criança, reflete no olhar dos docentes e requer que esses profissionais que atuam na Educação Infantil, repensem o modo como vem exercendo suas práticas pedagógicas.

## Concepção de criança, segundo a BNCC

A concepção de criança presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a descreve como "ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social" (BRASIL, 2018 p. 38). O ponto de vista desse documento oficial, apresenta uma visão que enxerga as crianças como capazes de aprender em ambientes onde podem exercer um papel ativo, "que as convida a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural" (BRASIL, 2018, p. 37).

Este documento central das políticas públicas atuais, para todas as etapas de ensino no Brasil, apresenta aos educadores um conceito teórico sobre a concepção de criança e lhes convida a uma reflexão acerca da maneira como constroem tal concepção e como ela se reproduz em suas práticas pedagógicas. Sugerindo que a imagem de criança que possuem, torna necessário que em suas práticas pedagógicas, se tenha uma intencionalidade educativa articulada àquela (BRASIL, 2018).

Conforme referem Moro e Vieira:

“Desde a instituição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica temos discutido a especificidade que a caracteriza e distingue das demais etapas, realçando a superação da dicotomia entre cuidar/educar para cuidar-educando, ou educar cuidando e, do entendimento de que ensinar bebês e crianças bem pequenas não se resume a introduzi-las no “mundo sistematizado e didatizado” (...) Mas, mais do que isso, dar sentido ao conhecimento que envolve o cotidiano nesse contexto educativo, garantindo vivências culturais de pertencimento, ampliando referências para a construção de repertórios

significativos e relativos aos processos vividos pelas crianças” (2019, p.5).

Essa perspectiva que reconhece a singularidade e diversidade do modo como a criança aprende e se expressa, a compreende como capaz de desempenhar um papel ativo nos ambientes e contextos de aprendizagem. Portanto, deve ser um eixo central nos processos de aprendizagem, sendo reconhecida como competente e capaz de estabelecer relações e elaborar significados em suas aprendizagens. A BNCC merece destaque, pois introduz nas políticas atuais de Educação Infantil, diversos conceitos e direções pertinentes, baseados nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e suas concepções de criança. Percebe-se nesse documento o retrato de categorias teóricas inspiradas em pedagogias italianas, nas quais destaca-se uma concepção de criança protagonista e competente (OLIVEIRA-FORMOSINHO e PASCAL, 2019; OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO e PINAZZA, 2007; MALAGUZZI, 1999).

Neste sentido, Proença, acrescenta que

“a abordagem italiana para a Educação Infantil se apresenta como uma pedagogia de relações humanas capaz de produzir uma educação de qualidade para as crianças e um currículo diferenciado na educação Infantil. Nela, os vínculos afetivos desenvolvem-se a partir da escuta e do diálogo, potencializando a construção de novos conhecimentos, a ressignificação do convívio em grupo, o trabalho com projetos interdisciplinares, o exercício da arte, da ética, da estética e do uso das múltiplas linguagens expressivas, como uma concepção de aprendizagem e de integração do ser humano” (2018, p.80).

Dentro dessa perspectiva, o papel do professor necessita ser revisto, assumindo um novo lugar, não sendo mais aquele compreendido como um mero "transmissor de conhecimentos", mas, tal como sugere Prandi (2017), alguém capaz de ampliar o universo de experiências de aprendizagem das crianças, oferecendo suporte para que construam seus saberes de maneira individual e compartilhada. Isso pressupõe, que os docentes revisem suas concepções de criança e as intencionalidades educativas que orientam suas práticas pedagógicas. A construção da imagem de criança e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, necessitam considerar a diversidade sociocultural presente nas escolas de Educação Infantil, e envolve pensar em intervenções didáticas que considerem uma pluralidade de práticas educativas para essas crianças protagonistas.

## **A concepção de criança protagonista**

Compreender a criança como protagonista, é entender que ela é uma exploradora do mundo em que vive, onde realiza pesquisas próprias a todo

momento, indagando e tomando decisões de acordo com a sua faixa etária e possibilidades cognitivas. A criança protagonista é alguém capaz de aprender e que, desde o nascimento, vai produzindo conhecimento e expandindo seu repertório de experiências e modos de interação com o mundo ao seu redor.

Conforme sublinha Pagano, “as crianças são protagonistas das suas aprendizagens. Elas aprendem estando em relação com si mesmas, com os outros, com o espaço, o tempo e o meio. Claro que elas aprendem do seu próprio modo, com a cabeça, mãos e coração” (2017, p.29).

Dentro de cada criança existe uma história individual e particular, para compreendê-la é preciso olhá-la com profundidade. A concepção de criança que o professor possui, amplia o seu olhar em relação à ela, indo além, daquilo que se vê de fato, compreendendo que o corpo todo dela aprende, percebendo assim, um senso de inteireza. Para Barbosa; Fochi (2012), a criança é um sujeito ativo, comunicativo e social. Ela é comunicativa, pois sempre tem algo a dizer e mesmo quando muito pequena, ainda que não o faça de modo convencional, procura estabelecer relações por meio de gestos, atitudes e emoções, revelando o quanto se desenvolve, mudando, adaptando-se e aprendendo coisas novas, de um modo ativo e criativo. Destaco a ideia de Moro e Vieira, de que “é essencial compreender as crianças em seus contextos de vida, reconhecer suas potencialidades e valorizá-las como sujeitos de cultura; que se constituem por meio das relações, do contato com o conhecimento e pela possibilidade de interagir, explorar e construir referências e saberes sobre o mundo em que vivem” (2019, p.6).

Perceber a criança como ativa, capaz de investigar o mundo e construir conhecimento, certamente traz desafios às práticas pedagógicas na Educação Infantil, pois requer que os professores, recriem aquela antiga imagem de criança passiva e receptora de conhecimentos, vastamente difundida, para lhes oportunizar novos papéis e desafios em suas práticas pedagógicas. A concepção que os professores tem de criança, acaba se refletindo em suas intervenções pedagógicas cotidianas.

Dessa forma, a direção do fazer pedagógico do professor que atua na Educação Infantil, deve ser a de um viabilizador de aprendizagens, que planeja e garante diversas situações, experiências e interações pedagógicas, que considera a diversidade entre as crianças, ajudando-as a ampliarem seus conhecimentos, competências e desenvolvimento pleno. Parte disso, será possível através da escuta sensível realizada junto delas, onde o professor acolhe suas diversas formas de comunicação e as valida, sem julgamentos baseados em expectativas aparentemente esperadas, mas, legitimando aquilo que trazem (BARBOSA; FOCHI; 2012). Percebendo seus percursos de aprendizagem, suas subjetividades e acompanhando suas trajetórias individuais.

Segundo Barbosa e Fochi

“aquele que escuta é o observador, mas um “observador-participante” que não apenas assume o papel daquele que observa de longe, mas, intencionalmente, interessa-se em registrar as cem formas que as crianças usam para comunicar-se, experienciar e experienciar-se, e, portanto, concentra-se nos processos reflexivos daquilo que vê, e posteriormente, constrói as narrativas que tornará público os vividos das crianças nas creches” (2012, p. 9).

Dessa forma, quando o professor, reconhece que cada criança aprende e se desenvolve de maneira singular, valorizando suas subjetividades, tende a humanizar as relações diárias entre o seu fazer pedagógico e a criança, estabelecendo um ato de educação e cuidado, reconhecendo que ela é diferente do adulto e possui particularidades que requerem um olhar e uma escuta atenta às suas especificidades (MORO, 2019).

Tudo isso implica em uma mudança de ponto de vista sobre a criança pequena, aquela tradicionalmente difundida, e pressupõe a abertura de um novo olhar e concepção sobre ela. Este é um dos grandes desafios que se apresentam na Educação Infantil. Para isso, será necessário que se utilizem práticas pedagógicas mais reflexivas, que valorizem as diversas formas de aprendizagem das crianças pequenas, reconhecendo assim, que cada uma aprende e se desenvolve de maneira singular. Suas diferenças individuais precisam ser valorizadas e respeitadas, para que seja possível lhes oferecer maiores e melhores oportunidades de crescimento e emancipação.

Conforme Garcia,

“Considerar a criança um sujeito competente, capaz de pensar, sentir, pesquisar e aprender, de um modo válido e singular, nos leva à necessidade de repensar a educação oferecida nas escolas (...) sendo a criança competente para aprender, ela precisa experimentar a educação como um processo em que participe ativamente, elaborando conhecimento por si mesma e com outras crianças” (2017, pp. 61-62).

Professores que compreendem a criança como protagonista, lhes oferecem maiores e melhores oportunidades de se desenvolver, entendendo que ela por si própria, possui uma riqueza potencial, mas, que precisa do auxílio de um adulto mais experiente, nesse caso, o professor, para auxiliar em seu desenvolvimento, criando cada vez mais possibilidades para que ela aprimore as suas competências individuais.

É fundamental que a criança vivencie diversas experiências concretas, realizando-as de maneira completa, para que seja capaz de aprender a linguagem pela interação cultural, a qual envolve trocas simbólicas intencionais. Para isso, a criança necessita de conteúdo, estrutura, intencionalidade e significado, tudo isso, dentro de um contexto e de um compartilhamento de intenção. Cabe ao professor da Educação Infantil, promover diversas

possibilidades de experiências em suas práticas pedagógicas, para auxiliá-la a desenvolver os seus mais diversos potenciais.

Conforme Prandi,

“os professores têm a tarefa de sustentar, em conjunto com a família, o desenvolvimento da identidade e autonomia das crianças, das suas competências cognitivas, afetivas e relacionais. Também devem fortalecer as potencialidades das crianças, oferecendo a elas diferentes oportunidades para brincadeiras, descobertas e relações, e assim de aprendizagem” (2018, p.61).

Desse modo, quando se oportuniza à criança estabelecer um contato concreto com diversos materiais durante o seu processo de criação, se estará auxiliando o seu processo de construção do pensamento, afinal, durante o momento de exploração ela poderá mudar de ideia algumas vezes, por exemplo, quando descobre algo novo, e então, poderá retomar aprendizagens que já foram vivenciadas a partir das suas experiências pessoais, tendo também, a oportunidade de realizar registros gráficos, como o desenho, o qual poderá transformar-se em símbolo e lhe permitirá estabelecer novas relações de aprendizagem. Através do desenho, a criança demonstra a sua concepção de mundo, tornando visível e concreto o seu pensamento, expressando-se por meio de representações simbólicas.

Para isso, é necessário dar e conhecer, diversas linguagens para que consiga estabelecer suas rotas de desenvolvimento e aprendizagem. A qualidade e a intencionalidade da experiência das práticas pedagógicas oferecidas na Educação Infantil, é o coração da linguagem. Quando isso não acontece, a proposta pedagógica pode acabar se resumindo a uma mera atividade, na qual a criança realizou ligeiramente e fez apenas uma passagem ali, no entanto, é preciso compreender que ela aprende com o corpo todo, tocando com as mãos, vendo com os olhos e sentindo a emoção de vivenciar a determinada experiência e movimento.

## **Considerações finais**

Ao considerar a criança protagonista e o reflexo do olhar dos professores em suas práticas pedagógicas na Educação Infantil, espera-se que as reflexões trazidas neste capítulo, possam lhes oferecer um conhecimento relevante, favorecendo a compreensão acerca das especificidades dessa etapa de ensino, a fim de estimulá-los a uma reflexão crítica sobre a forma concreta como estão construindo suas práticas pedagógicas, podendo contribuir para ampliar sua concepção de criança e com isso reavaliar o seu fazer docente, resultando em propostas pedagógicas capazes de revelar o protagonismo da criança, que merece ser percebida de modo singular, como protagonista ativa

dos seus processos de aprendizagem, permeada por práticas pedagógicas que envolvam intencionalidades educativas apropriadas, que valorizam seus aprendizados e validam seus avanços. “É um direito das crianças terem uma escola que lhes respeite (...) Elas precisam de um lugar que as coloque no centro, permitindo-lhes atuar como protagonistas do tempo, do espaço, dos materiais, dos diálogos e das relações.” (Pagano, 2017 p.28). Uma educação de qualidade solicita aos educadores repensar suas práticas pedagógicas e pressupõe que revisitem as visões que as sustentam.

## Referências

BARBOSA, Maria Carmem; FOCHI, Paulo Sérgio. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequena. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. Anais... Rio de Janeiro: ANPED SUL, 2012, p. 1-14.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (ed.). As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn;

GANDINI, Lella; FORMAN, George (ed.). As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artes Médica, 1999. p. 59-104.

GARCIA, Joe; JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade; PAGANO, Andrea. Educação Infantil em Reggio Emilia: reflexões para compor um diálogo. Curitiba: UTP, Coopselios. 2017

GARCIA, Joe; PAGANO, Andrea; PRANDI, Roberta. A reinvenção da Educação Infantil: Uma experiência em Reggio Emilia. Curitiba: UTP, Coopselios. 2018

MORO, Catarina. (Desa)fos da avaliação. Revista Educação Infantil, São Paulo, v. 2, p. 30-43, out. 2011.

MORO, Catarina; ANDRADE, Cybelle; BALDEZ, Etienne. Portfólio da criança: articulação entre formação inicial e formação continuada em serviço. In: MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques (Org.). Leituras em educação infantil: contribuições para a formação docente. Curitiba: NEPIE/ UFPR, 2019. p. 115-140.

MORO, Catarina; ANDRADE, Cybelle; BALDEZ, Etienne. Uma educação Infantil sonhada e esperada In: MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques (Org.).

Leituras em educação infantil: contribuições para a formação docente.  
Curitiba: NEPIE/ UFPR, 2019. p. 5-14.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO; T. M.; PINAZZA, M. (org.).  
Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.  
São Paulo: Artmed, 2007.).

PROENÇA, Maria Alice. Prática docente: a abordagem de Reggio Emília e o  
trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda  
Educação, 2018.

# O Estado da Arte de conteúdos das ciências relacionados com o cuidado de si, partindo-se das Boas Práticas de Fabricação de Cosméticos e Saneantes

Álvaro Luiz Saboia Antunes



10.47247/CM/6063.019.2.4



## Introdução

Este texto origina-se na dissertação de mestrado apresentada em 14 de dezembro de 2022 que versa sobre a formação de fiscais sanitários com base na Educação Permanente em Saúde (EPS) (Brasil, 2004, 2007) a partir da problematização do processo de trabalho e das necessidades de desenvolvimento profissional, buscando esclarecer as Boas Práticas de Fabricação (BPF) de produtos cosméticos e saneantes (Agência Nacional de Vigilância Sanitária, 2013 a, b). A verdadeira compreensão das BPF de produtos cosméticos e saneantes depende de uma formação adequada, do estudo das Ciências da Natureza. Neste trabalho: pôde-se discutir e investigar como ocorrem os processos de capacitação de Boas Práticas de Fabricação (BPF) de cosméticos e saneantes; caracterizar e analisar a compreensão destes processos considerando o escopo da Teoria das Representações Sociais (TRS); apresentar e discutir a TRS (Moscovici, 1961) e sua relevância para interpretar os dados obtidos; elucidar necessidades formativas envolvendo processos/cursos/capacitações em BPF de cosméticos e saneantes, a partir da visão dos sujeitos. Foi possível investigar aspectos didático-pedagógicos de processos formativos em BPF de cosméticos e saneantes à luz dos referenciais teóricos da área de Educação em Ciências. Trata-se de aprendizagem significativa.

A teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel fundamentada em Jean Piaget atinge um ponto fundamental ao processo de ensino/aprendizagem, onde o aluno é o sujeito de sua aprendizagem, que depende de seus conhecimentos prévios e da interatividade com o meio, que provocam novos conhecimentos significativos para ele (Caliani; Bressa, 2017, p. 686).

Por outro lado, no que se refere ao trabalho no ambiente escolar da Educação Básica, as diretrizes do Ministério da Educação dispõem sobre uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica através do Decreto 8752 MEC de 9 de maio de 2016 (Brasil, 2016), que leva em consideração as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, promulgado pela Lei 13005 de 24 de junho de 2014 (Brasil, 2014).

Objetiva-se garantir um novo padrão de qualidade nos cursos de formação inicial em articulação com a formação continuada, identificando-se a necessidade de construção de redes de ensino, considerando-se as identidades socioculturais e regionais dos discentes e docentes.

## Justificativa

Ao reconhecer que as instituições educativas e demais instituições de educação básica são os espaços majoritariamente necessários para as formações iniciais e continuadas, talvez possamos com o empenho necessário, antever qualitativamente sua influência na compreensão de conteúdos que dizem respeito às ciências da vida, da saúde e do cuidado de si. Esta educação continuada estende-se à graduação, pós-graduação e por toda a vida profissional. Entende-se que a formação profissional como foi investigado no recente trabalho intitulado “Representações Sociais em Movimento: Articulações entre Educação Permanente em Saúde, Educação em Ciências e Boas Práticas de Fabricação de Produtos Cosméticos e Saneantes” (Antunes, 2023), também é formação continuada. As BPF têm suas práticas baseadas na definição da EPS que é “aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho” (Brasil, 2007).

Baseiam-se na aprendizagem significativa (Ausubel, 2003) e na possibilidade de transformar as práticas profissionais. A proposta deste trabalho parte do princípio que as Boas Práticas de Fabricação podem ser ensinadas em vários níveis, tendo em vista que em nossa pesquisa anterior, trabalhadores com nível de ensino médio e superior participaram das formações profissionais das BPF de Cosméticos e Saneantes.

Ainda que o tema das BPF seja reconhecido em algumas das produções acadêmicas como as da professora Lêda Glicério Mendonça (do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro) e colaboradores (Mendonça; Leite; Rodrigues, 2009; Mendonça; Leite, 2010; Mendonça; Ferreira; Rodrigues, 2014), também pode ser considerado pouco explorado. Os trabalhos mencionados enfocam o ensino de BPF, mas não abordam o tema dos produtos cosméticos e saneantes.

Durante a pandemia, o álcool etílico foi utilizado como uma espécie de panaceia universal. A comoção e o medo aliados à ignorância levam às pessoas a confundir ou adaptar os modos de uso dos produtos de interesse à saúde, migrando sua utilização de uma categoria de produto para outra. Outro exemplo é o clássico uso do dentífrico em queimaduras, dentre outras substâncias industrializadas ou não.

Neste ínterim, o Brasil tem consideráveis relatos de queimaduras por álcool etílico, produto saneante (para superfícies) ou cosmético (para as mãos).

O estudo de Martins, Vinhal e Morais (2021) afirma que adolescentes do sexo masculino têm maior predisposição para brincadeiras e experiências porque buscam “estímulos sensoriais” no afã de conhecer o ambiente, predispondo-se a acidentes na cozinha. Por serem menos fiscalizados pelos pais, os adolescentes queimam-se com álcool etílico, apontado como causa principal no estudo citado (Martins; Vinhal; Morais, 2021).

... diferentemente do presente estudo, cujo predomínio de queimaduras foi em adolescentes, devido ao manuseio de líquidos inflamáveis, como, por exemplo, o álcool. Assim, pode-se inferir que a gravidade das

queimaduras está relacionada com a causa, o que pode ser um fator relevante na gravidade e mortalidade das queimaduras (Martins; Vinhal; Morais, 2021, p.18).

Observa-se na rede web a disponibilidade de discussões e informações com origem em diversos institutos e entidades oficiais como o Portal da Fiocruz ([202-]), Agência Nacional de Vigilância Sanitária (2024), Universidade da Paraíba<sup>1</sup>, dedicando-se à confecção de cartilhas e informações técnicas de Saúde, discorrendo sobre cuidados, prevenção, origem do Covid-19, incluindo informações sobre produtos de limpeza e produtos de higiene, direcionadas ao senso comum. Embora nas BNCC (2017) o destaque das competências na atenção básica contemple o cuidado da saúde no sentido de conhecer-se a lavagem de mãos, ainda discute-se se a eficácia da água e sabão frente ao álcool gel (Santos, 2023). Esta discussão demonstra claramente uma herança cultural da pandemia provocada pelo vírus Sars- 2- Covid-19.

Questionamos se há necessidade de direcionamento do estudo das ciências para a higiene, a ponto de influenciar o estilo de vida dos estudantes.

Em julho de 2021, após busca inicial no portal Scielo (Scientific Library Electronic online)<sup>2</sup> utilizando a palavra-chave “boas práticas de fabricação”, verificou-se a existência de apenas 42 trabalhos. Poucos artigos (4) pesquisavam as BPF em uma lógica de avaliação de curso, capacitação, oficina ou atividade de formação e seus resultados; 31 versavam sobre a temática de alimentos; e 9 investigam sobre medicamentos. Foram encontrados apenas dois artigos relacionados a produtos cosméticos e saneantes: um é relativo a dentífrícios (produtos de higiene); o outro trata sobre produtos saneantes (destinados à limpeza). Nenhum dos dois discute ou retrata algum processo educacional. Nenhum artigo indicava qualquer relação direta com a área de Educação em Ciências. Isso indicou a pertinência do estudo ora apresentado, a ponto de termos consciência da importância desta área para a compreensão dos conteúdos de BPF.

Questionamos se é necessária uma pandemia, um desastre universal, para rever a ideia de educação, que neste ponto específico congrega as ciências tanto naturais quanto humanas e segundo esta perspectiva pode ser caracterizada como sindemia. Observa-se mais de uma categoria de doença interagindo em populações econômica e socialmente desiguais, característica indesejável e recorrente nas sociedades do 3º milênio: a síndrome respiratória

---

1 UNIVERSIDADE DA PARAÍBA. Cartilha Covid. Diversos? @projetoCovid19 <https://linktr.ee/projetoCovid19> (2020)

[https://drive.google.com/file/d/1YPO-TtQvJqUGnVFwEef589P\\_AU5aDIYU/view](https://drive.google.com/file/d/1YPO-TtQvJqUGnVFwEef589P_AU5aDIYU/view) (2020)

<https://drive.google.com/file/d/1SXcxsGfwsNb8NAG7vLBLYLQYaQBd18B1y/view> (2020)

[https://drive.google.com/file/d/1\\_h3LP6qNDqbsYyvCrXGvNYDjP4MXtuk2/view](https://drive.google.com/file/d/1_h3LP6qNDqbsYyvCrXGvNYDjP4MXtuk2/view) (2020)

2 <https://www.scielo.br/>

aguda grave (SARS-CoV-2) ocorre com uma série de doenças não transmissíveis. Estas talvez, pré-existentes.

A agregação dessas doenças em segundo plano, de disparidade social e econômica, agrava os efeitos adversos de cada doença em separado. A COVID-19 não é uma pandemia. É uma sindemia. A natureza sindêmica da ameaça que nós encaramos significa que é necessária uma abordagem mais diferenciada se quisermos proteger a saúde das nossas comunidades (Horton, 2020, p. 874, tradução nossa).

Questionamos se existe espaço para discussão sobre as ciências da natureza de maneira multidisciplinar ou interdisciplinar a partir do termo indutor Boas Práticas de Fabricação de Cosméticos e Saneantes. Questionamos se a ignorância da população sobre produtos cosméticos e saneantes pode provocar verdadeiras lendas urbanas sobre sua utilização, sua finalidade, permitindo em meio à desconstrução sistemática da escola, o favorecimento da reprodução de tecnologia (Chauí, 2000) ou a cumplicidade da anuência consentida, sem a devida comprovação científica da utilização de vermífugos para combater vírus, na falta de um saneante ou cosmético. Houve favorecidos? Questiona-se se além da comunidade científica esclarecida, o senso comum teve alguma noção de conhecimento científico para iniciar uma discussão neste sentido? Como esperar que os cidadãos adquiram um conhecimento científico em nível suficiente para discutir seu modo de vida, suas escolhas perante a higiene pessoal, bem como conseqüências ambientais da utilização destes e outros produtos?

Observa-se, da perspectiva do trabalho em vigilância sanitária (vivenciada pelo autor), carências na interação técnico-científico-didática na formação de trabalhadores para a fiscalização, principalmente por haver pouca produção e divulgação científica que promova interação entre: EPS, Educação em Ciências da natureza e BPF de Produtos Cosméticos e Saneantes. Os processos de formação dos trabalhadores que atuam na vigilância sanitária, assim, tornam-se carentes em ações que superem o ensino tradicional com ações inovadoras:

Inovar no ensino, superando o modelo tradicional de transmissão e recepção de informações, tem sido o desafio de professores em geral e foco de interesse de pesquisas do campo da educação. Desde que as ideias construtivistas passaram a influenciar o ensino, o olhar sobre a sala de aula passou do professor e do conteúdo para o estudante. As concepções prévias, a interação, o papel da linguagem, entre outros aspectos ganharam importância (Pena; Quadros, 2016, p. 75).

Partindo desse contexto, este trabalho pretende explorar processos de formação de discentes nos conteúdos pertinentes às BPF, explorando, por exemplo, as Representações Sociais dos sujeitos interpelados por essa

formação com relação a objetos que fizeram parte de seu conhecimento e de sua vida.

A contrapartida reside no fato de construir-se uma nova postura em face de dogmas pré-existentes no ensino de ciências que proporcionam a fragmentação de conteúdos ou mesmo a redução do conhecimento em função de uma formação orientada para servir ao mercado de trabalho, marcada pela carência de letramento.

Pode-se prever um direcionamento ao cuidado de si, de uma nova estética da existência e a vida percebida como uma obra de arte, num exercício contínuo de pensamento e liberdade às formas de poder e seu acesso à verdade, com o questionamento da moral para o exercício de uma ética avessa aos processos que engessam práticas e saberes (Gomes; Ferreri; Lemos, 2018). Faz-se mister uma melhor atenção ao cotidiano, aos pensamentos e o que se passa a partir da conversão do olhar de si e dos outros para uma nova postura, uma visão holística da realidade em função do bem estar próprio e dos outros, uma postura mutante com relação à ciência, rompendo com vários paradigmas, de modo fluído e responsável.

Ao invés de simplesmente reduzir a educação científica ao ensino de ciências, é preciso enfatizar o caráter histórico-social, aproximativo, relacional, provisório e falível das práticas e correlatas teorias científicas. Tal ênfase é determinante para uma aprendizagem científica circunstanciada que acaba por mostrar a profunda e íntima relação entre o mundo da ciência e do mundo da vida cotidiana. Ao mesmo tempo, mobiliza maneiras de estar no mundo e de pensar (Veiga-Neto, 2020, p.15).

## Objetivos

### *Objetivo Geral*

Investigar como a educação em ciências da natureza pode contribuir com a educação em BPF de cosméticos e saneantes. Qual o estado da arte?

### *Objetivos Específicos*

Discutir como podem ocorrer os processos de aprendizagem de BPF de cosméticos e saneantes do ponto de vista didático, descrevendo a interação com os conhecimentos em ciências da natureza específicos, apontados pelos sujeitos.

Conhecer, avaliar e analisar as representações sociais dos envolvidos nesses processos de formação acerca dos objetos de conhecimento presentes.

Verificar como a escola pode contribuir como estratégia de mudança na educação em ciências da natureza e na saúde, considerando-se estabelecer uma premissa de diálogo em conhecimentos prévios nos conteúdos de BPF de Cosméticos e Saneantes e o diálogo entre a educação em ciências da natureza e a educação em saúde.

Investigar o que existe na literatura acadêmica educacional contemporânea, a respeito de interações entre esses temas.

### *Problema de Pesquisa*

Como a educação em ciências da natureza pode incluir a educação em BPF de Cosméticos e Saneantes?

## **Referenciais**

### *Formação de Professores no Contexto de educação em ciências.*

O ensino pode formar professores que oportunizem aos alunos o desenvolvimento de competências, por meio de práticas de ensino que orientem a uma cidadania responsável, intervindo na resolução de seus problemas e da sociedade. A evolução da ciência e da tecnologia clama por uma educação adequada para formar uma cidadania e literacia científicas (Linhares; Reis, 2018).

Para que os cidadãos possam agir de forma responsável na sociedade em que vivem, marcada por mudanças decorrentes de uma evolução ininterrupta da ciência e da tecnologia, é fundamental que a educação em ciências aposte em modelos de ensino promotores de literacia científica, orientados por valores de cidadania (Linhares; Reis, 2018, p. 86).

### *As Boas Práticas de Fabricação*

O conceito de Boas Práticas de Fabricação espelha em parte, a imposição da educação tradicional, tendo em vista basear-se nas definições de uma legislação específica própria em aulas expositivo-dialogadas:

... infere-se que as RS acerca das BPF são caracterizadas por Qualidade, Segurança e Controle com relação aos Procedimentos de Produção. As RS parecem ancoradas nos requisitos da legislação (Brasil, 2013a, 2013b),

que demarcam as características das BPF e destacam a qualidade e a segurança. As demais categorias emergentes (procedimentos, produção e controle) podem ser explicadas por vivências profissionais, ocorrendo no âmbito das práticas diárias de trabalho dos respondentes, também marcadas pela EPS<sup>3</sup> (Antunes; Fonseca, 2022 a, b, p. 674) (Antunes, 2023, p.39).

### *A Educação em Ciências da Natureza*

A educação em ciências segundo Chassot (2003) deve dar prioridade à formação de cidadãos cientificamente cultos, capazes de participar ativamente e responsabilmente das sociedades que se querem abertas e democráticas. O ensino em ciências deve ser feito em uma linguagem para facilitar a leitura do mundo, característica de uma alfabetização científica através do conjunto de conhecimentos (Chassot, 2003).

O Autor sugere um ensino menos dogmático, mais "encharcado na realidade" (Chassot, 2003, p. 98). Esta proposta vai ao encontro da investigação proposta por este trabalho ao Investigar como a educação em ciências pode contribuir com a EPS ao potencializar a educação em BPF de cosméticos e saneantes como aprendizagem significativa, tendo em vista a educação em ciências como norte de pesquisa, encharcada na realidade dos processos de trabalho da EPS aplicada às BPF de cosméticos e saneantes, a partir de uma prática epistemologicamente significativa.

Entendemos haver "... necessidade de uma busca de um ensino cada vez mais marcado pela historicidade" (Chassot, 2003, p.9).

### *Teoria das Representações Sociais*

A escolha da TRS<sup>4</sup> como referencial teórico de análise de dados a ser obtidos neste projeto de pesquisa aponta para "a possibilidade de explorar os diferentes domínios que constituem o espectro de relações dos educandos" (Fonseca, 2015. p. 14). Dessa forma, a noção progressiva das ciências da natureza em sua formação poderá ser investigada.

A TRS possui como foco de análise, a produção de sentido das ideias e a comunicação entre os sujeitos, possibilitando ao pesquisador investigar possíveis/ novas abordagens pedagógicas e a eficácia do planejamento/execução da aula (Fonseca, 2016, p. 6).

---

3 Educação Permanente em Saúde.

4 Teoria das Representações Sociais.

Partindo-se das representações sociais, pode-se avaliar o compartilhamento dos conhecimentos relacionados às Ciências da Natureza presentes no grupo investigado e a transformação de ideias em práticas.

### *Educação Permanente em Saúde.*

Partimos do princípio de que a educação permanente em saúde constitui-se em um sistema que reconhece a problematização do processo de trabalho como necessária para a formação e é a condição onde o aprender e o ensinar são incorporados a um cotidiano, às instituições e ao trabalho. Entendemos que os saberes podem originar-se de diversas áreas, sendo estas formais ou não formais.

Os saberes que orientam as práticas e permitem uma formação científica em BPF podem ser oriundos de processos e formação em cursos (formação continuada, técnicos e superiores) que podem incluir as áreas de Educação em Ciências e da Educação Permanente em Saúde. Nesse ponto, esses saberes fazem parte de movimentos formativos fundamentais para profissionais de diferentes áreas (como Química, Farmácia, Nutrição, etc.) (Antunes; Fonseca, 2022a, p.6).

## **Metodologia**

Propõe-se um estudo qualitativo (Bardin, 2016) que pretende investigar a estrutura das representações sociais das Boas Práticas de Fabricação de cosméticos e saneantes, apresentadas por estudantes que passam por processos de Educação Permanente em Saúde. Sugere-se utilizar um questionário como instrumento de coleta de dados, com questões abertas e fechadas, incluindo-se uso da evocação livre de palavras. Nas questões fechadas pode-se utilizar também a escala Likert (1976).

Para tal, os conteúdos devem desenvolver-se através da utilização e operacionalização de metodologias ativas. Torna-se importante uma inversão na sala de aula a partir da qual os alunos pesquisam e demonstram seu conhecimento pregresso de produtos cosméticos e saneantes através de diálogos, debates, teatro, história em quadrinhos, charges, filmes e textos.

Sugere-se que os docentes respondam a uma entrevista estruturada ou semi-estruturada, de acordo ritmo dos trabalhos. A escolha para o pesquisador é livre. A ciência pode ser estudada a partir de produtos de limpeza, de higiene, perfumes, cosméticos, quaisquer produtos ou insumos provenientes da natureza transformados ou não, considerando-se suas origens, seus destinos, suas implicações sócio- econômicas, que refletem e fomentam

as tecnologias desenvolvidas pela própria ciência. Entendemos que este é um dos caminhos que podem levar ao cuidado de si mesmo.

## Referências

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (Brasil). Notas técnicas [saneantes]. In: PORTAL Brasil. Ministério da Saúde, Brasília, DF, 13 mar. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/anvisa/pt-br/centraisdeconteudo/publicacoes/saneantes/notas-tecnicas>. 2019-2024. Acesso em: 21 maio 2024.

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (Brasil). Resolução - RDC n. 47, de 25 de outubro de 2013. Aprova o Regulamento Técnico de Boas Práticas de Fabricação para Produtos Saneantes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 209, p. 58, 28 out. 2013a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=28/10/2013&jornal=1&pagina=58&totalArquivos=148>. Acesso em: 14 jun. 2022.

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (Brasil). Resolução - RDC n. 48, de 25 de outubro de 2013. Aprova o Regulamento Técnico de Boas Práticas de Fabricação para Produtos de Higiene Pessoal, Cosméticos e Perfumes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 209, p. 63, 28 out. 2013b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=28/10/2013&jornal=1&pagina=63&totalArquivos=148>. Acesso em: 14 jun. 2022.

ANTUNES, A. L. S. **Representações sociais em movimento**: articulações entre educação permanente em saúde, educação em ciências e boas práticas de fabricação de produtos cosméticos e saneantes. 2023. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Educação em Ciências - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/257550>. Acesso em: 8 abr. 2024.

ANTUNES, A. L. S.; FONSECA, C. V. Educação Permanente em Saúde e Educação em Ciências: articulações envolvendo processos de formação. **Tear**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v.

11, n. 1, 2022a. Disponível em:

<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/588>. Acesso em: 11 set. 2023.

ANTUNES, A. L. S.; FONSECA, C. V. Representações Sociais no Contexto da Educação Permanente em Saúde: um estudo de caso. In: CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES, 2., 2022, [on-line]. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2022b. p. 670 - 679. v. 1. Disponível em:

[https://drive.google.com/file/d/177\\_inN58LYwJkTJXfkoKoztmcbPq1uuc/view](https://drive.google.com/file/d/177_inN58LYwJkTJXfkoKoztmcbPq1uuc/view). Acesso 27 jan 2023.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa (Portugal): Plátano Edições Técnicas, 2003. 219 p.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2014. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 11 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular:** educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_ve rsaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ve rsaofinal_site.pdf). Acesso em: 8 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 1.996, de 20 de agosto de 2007**. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2007. Disponível em:

[https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt1996\\_20\\_08\\_2007.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt1996_20_08_2007.html). Acesso em: 25 de maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 198/GM, de 13 de fevereiro de 2004**. Institui a política nacional de educação permanente em saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o

desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/1832.pdf>. Acesso em: 25 de maio de 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm). Acesso em: 11 maio 2020.

CALIANI, F. M., BRESSA, R. C. Refletindo sobre a aprendizagem: as teorias de Jean Piaget e David Ausubel. **Colloquium Humanarum**, São Paulo, v. 14, n. especial, p. 671-677, jul./dez. 2017. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.nesp.001009. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/66f8/16b4eb71d884a4e9eec7caf7b97808735cb4.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica**: questões e desafios para a para a educação. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. 440p.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000. 467 p.

FONSECA, C. V. A Teoria das Representações Sociais e a pesquisa na área de educação em ciências: reflexões fundamentadas em produções brasileiras contemporâneas. **TeaR: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 5, n.1, p. 1, 2016. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=pt-BR&user=DT5yRpcAAAAJ&citation\\_for\\_view=DT5yRpcAAAAJ:d1gkVw hDploC](https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=DT5yRpcAAAAJ&citation_for_view=DT5yRpcAAAAJ:d1gkVw hDploC). Acesso em: 1 mar. 2024.

FONSECA, C. V. Representações sociais dos combustíveis: reflexões para o ensino de química e ciências na abordagem CTS. **TeaR: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas v. 4, n. 2, 2015. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=pt-BR&user=DT5yRpcAAAAJ&citation\\_for\\_view=DT5yRpcAAAAJ:5nxAov Ek-isC](https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=DT5yRpcAAAAJ&citation_for_view=DT5yRpcAAAAJ:5nxAov Ek-isC). Acesso em: 1 mar. 2024.

GOMES, M. M.; FERRERI, M.; LEMOS, F. O cuidado de si em Michel Foucault: um dispositivo de problematização do político no contemporâneo. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 189–195, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i2/5540>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5540/7052>. Acesso em: 25 maio 2023.

HORTON, R. Offline: COVID-19 is not a pandemic. **The Lancet**, Amsterdam, v. 396, n. 10255, p. 874, Sept. 26, 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)32000-6/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)32000-6/fulltext). Acesso em: 10 jun. 2023.

LIKERT, R. Una técnica para medir actitudes. In: SUMMERS, Gene. F.(ed.). **Medición de actitudes**. México: Editorial Trilias, 1976.

LINHARES, E. F.; REIS, P. Formar Futuros Professores para ação sociopolítica no contexto da educação em ciências. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Paraná, v. 11, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/5243>. Acesso em: 15 ago.2018.

MARTINS, L. T. C.; VINHAL, L. B.; MORAIS, E. R. de. Perfil epidemiológico de crianças e adolescentes queimados internados em um hospital público de Goiânia. **Revista Brasileira de Queimaduras**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 14-20, 2021. Disponível em: <http://www.rbqueimaduras.com.br/how-to-cite/515/pt-BR>. Acesso em: 26 jan. 2023.

MENDONÇA, L. G.; FERREIRA, F. R.; RODRIGUES, L de La R. Produção de audiovisual como recurso didático para o ensino de legislação em Curso de Graduação em Química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 36, n. 3, p.194-199, 2014. Disponível em:<http://qnesc.sbq.org.br/online/prelo/RSA-135-12.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MENDONÇA, L. G.; LEITE, S. Q. M. Artes cênicas no ensino de boas práticas de fabricação: uma prática pedagógica no curso superior de Química. **Revista Electrónica de Enseñanza de Iás Ciencias**, [Espanha], v. 9, n. 1, p. 53-66, 2010. Disponível em:

[http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen09/ART4\\_VOL9\\_N1.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen09/ART4_VOL9_N1.pdf).  
Acesso em: 20 nov. 2022.

MENDONÇA, L. G.; LEITE, S. Q. M.; RODRIGUES, L. de La R. Aprendizagem significativa nas aulas da graduação tecnológica de Química: Análise da prática pedagógica mediada por teatro. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. **Atas** [...]. Florianópolis, Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências, 2009. Disponível em: <https://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viiienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/1114.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

PENA, D. M. B.; QUADROS, A. L. de. A performance de professores em formação no desenvolvimento de aulas de química a partir de temas 2016. **Indagatio didactia**, [Portugal], v. 8, n. 1, 2016. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/issue/view/283>. Acesso em: 17 set. 2018.

PORTAL Fiocruz. Coronavírus - Covid-19 - Material para download. Rio de Janeiro, [202-]. Cartilha Covid-19: preservar a vida é o melhor presente neste fim de ano. Observatório Covid-19 Fiocruz, 2020-2024. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/coronavirus/material-para-download>. Acesso em: 2 maio 2024.

SANTOS, V. S. "Água com sabão ou álcool em gel: qual o mais eficaz?" In: PORTAL Brasil Escola. Goiânia, 2023. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/saude-na-escola/agua-com-sabao-ou-alcool-gel-qual-mais-eficaz.htm>. Acesso em: 1 de mar. 2024.

VEIGA-NETO, A. Mais uma lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. local. e109337, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109337>. Acesso em: 10 jun 2023.

# Barco Escola: Educação Ambiental na Baía de Florianópolis

André Roberto Da Silva Colla



10.47247/CM/6063.019.2.5



## Educação Ambiental

A educação ambiental (EA) possui um papel imprescindível frente a crise ambiental, reflexo do processo civilizatório de uma sociedade que busca a acumulação e concentração de capital, possibilitando mediar reflexões e interpretações da experiência do indivíduo/sociedade nas suas relações com o ambiente (MAESTRELLI, 2010). A EA deve ser entendida como um processo de educação originário de uma prática social, advinda de políticas sociais, capaz de promover resultados positivos frente as demandas socioambientais que se apresentam. Quando integrada às demais temáticas abordadas na educação, pode atuar como um componente significativo no processo de formação integral do indivíduo (LORENZETTI e DELIZOICOV, 2007).

A literatura apresenta diferentes concepções e tendências de EA, cada qual respaldada por suas compreensões filosóficas, epistemológicas e pedagógicas, podendo ser desenvolvidas nos espaços formais e não formais de educação (LOUREIRO, 2006; LORENZETTI e DELIZOICOV, 2007; MAESTRELLI e TORRES, 2014). Os referenciais teórico-metodológicos em EA no Brasil ainda se encontram em fase de construção. Maestrelli e Torres (2014) defendem uma EA crítica transformadora, respaldada na perspectiva Freiriana, como a mais apropriada para alcançar os objetivos e os atributos a ela conferidos. Esta concepção de educação trabalha a partir da problematização da realidade, ou seja, problematiza as questões ambientais em nível local e global, valorizando, assim, a cultura local/regional. Dessa forma, uma pedagogia freireana pautada na concepção de educação libertadora, uma vez transposta para o contexto da educação escolar carrega, intrinsecamente, a potencialidade de efetivação de atributos da EA escolar em uma perspectiva crítico-transformadora (FREIRE, 1987; MAESTRELLI e TORRES, 2014).

Respaldadas em Loureiro (2006), Maestrelli e Torres (2014) definem que a vertente de EA crítica, no Brasil, se encontra fundamentada na teoria crítica do conhecimento, a qual considera a educação como elemento de transformação social, com base em princípios como: diálogo, cidadania, compreensão do mundo em sua complexidade, entre outros (MAESTRELLI e TORRES, 2014).

### Centro Municipal de Educação Ambiental Escola do Mar

O Centro Municipal de Educação (CME) Ambiental Escola do Mar é uma unidade escolar pertencente à Rede Pública de Ensino de São José, Santa Catarina. A unidade não possui alunos regulares matriculados, no entanto atende os alunos das demais unidades da Rede, mediante agendamento, para participação em suas atividades e projetos de EA. Essa peculiaridade implica em certas especificidades em sua proposta pedagógica, que embora esteja em

sintonia com a legislação brasileira, estadual e municipal no campo da educação, tem autonomia de organizar o seu currículo e as suas atividades de ensino. O foco de todo o processo educativo recai sobre as questões de EA, em especial as relacionadas à área litorânea.

A EA, na proposta pedagógica do CME Ambiental Escola do Mar, é abordada de acordo com o estabelecido pela Proposta Curricular de Santa Catarina, bem como, pela Proposta Curricular do Município de São José, buscando expor e incentivar os indivíduos, das mais diversas faixas etárias, a reconhecer a existência da necessidade de uma preocupação com o meio ambiente (SÃO JOSÉ, 2000, 2020; SANTA CATARINA, 2019). A escola tem compartilhado com os estudantes a contínua busca por conhecimentos, buscado levar ao interesse e, por fim, às práticas de conservação e preservação dos recursos presentes no meio ambiente, neste caso, principalmente aqueles ligados ao mar.

De fato, as reflexões e pensamento crítico, trabalhados com os estudantes na EA, são potencializados pela aproximação do tema com o cotidiano. Desta forma, a EA consegue integrar os diversos tipos de conhecimento, desde o empírico até o científico, de modo a permitir fazer aproximações do cotidiano do estudante, do mundo e dos conteúdos curriculares. Assim como possibilita aos professores promoverem movimentos e ligações entre as diferentes áreas temáticas, proporcionando reflexões sobre problemáticas e soluções existentes nos diferentes contextos (SANTA CATARINA, 2019).

À vista disso, um dos principais desafios da EA é desenvolver com os sujeitos o despertar e a reflexão sobre sua visão de mundo e seus hábitos, sensibilizando-os e motivando-os a uma mudança voltada para o cuidado com a vida no planeta. Ademais, no campo da educação, a atuação da EA pode exceder a sala de aula, sendo capaz de formar agentes multiplicadores e de disseminação de conhecimentos na comunidade em que vivem, intercorrência de uma capacitação participativa e dialogada, com atividades e metodologias interativas, vivenciais e lúdicas, que levem em consideração as experiências de vida dos participantes e a sua realidade local (MEDINA, 2020).

Deste modo, o trabalho desenvolvido pelo CME Ambiental Escola do Mar, por meio de uma diversidade de atividades, em especial as realizadas pelo Barco Escola, permite a compreensão do meio ambiente por um olhar da EA crítica, construída de forma efetiva com os estudantes, possibilitando, de maneira singular, sensibilizar para as causas ambientais e a urgente necessidade de transformações das relações sociedade e ambiente.

## **Barco Escola**

O Barco Escola (Figura 1) é uma embarcação feita em madeira nas cores azul e branca que funciona como uma sala de aula flutuante. Possui

capacidade para 44 pessoas, sendo 41 passageiros e 3 tripulantes e é equipado com coletes salva-vidas de acordo com a quantidade de pessoas permitidas. Desde dezembro de 2005 o CME Ambiental Escola do Mar desenvolve atividades de EA com o uso da embarcação, a qual tem função de escola itinerante, onde os estudantes podem ter contato direto com o ambiente costeiro e marinho, bem como, conhecer as implicações da ação humana sobre esse ambiente.

Em primeiro momento, os alunos são recebidos no auditório do CME Ambiental Escola do Mar onde diferentes temáticas ambientais são problematizadas. Os alunos são desafiados a expor o que pensam sobre diferentes situações e questões ambientais, possibilitando ao professor analisar o conhecimento prévio dos alunos e propiciando um momento de distanciamento crítico do aluno ao se defrontar com as interpretações das situações propostas para discussão, fazendo com que ele sinta a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém (DELIZOICOV, 1982). Posteriormente são repassadas as orientações gerais e de segurança, juntamente a vestimenta dos coletes, seguido do embarque.

Figura 1 – Barco Escola

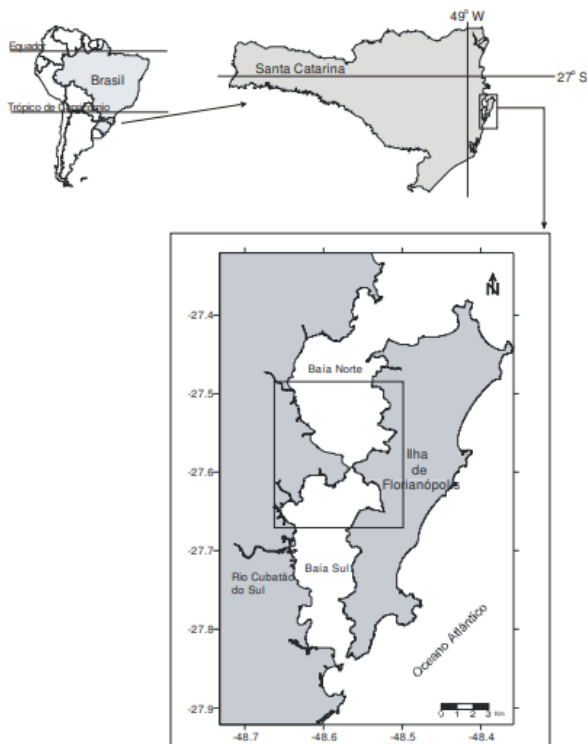


Fonte: Acervo próprio autor, 2022

Pedagogicamente, o CME Ambiental Escola do Mar foi pioneiro no Brasil em proporcionar atendimento com a saída de uma embarcação, por meio da qual são realizadas aulas na perspectiva “in loco” na Baía de Florianópolis (Figura 2). A Baía de Florianópolis possui uma área de 430 Km<sup>2</sup> e aproximadamente 50 Km de comprimento, com limites Leste e Oeste a Ilha de

Santa Catarina e o Continente, respectivamente. É subdividida em dois corpos d'água semi-confinados, Baía Norte e Baía Sul, que se comunicam com o Oceano Atlântico nas suas extremidades e se conectam por uma pequena constricção de aproximadamente 500 metros de largura, onde se localizam as Pontes Hercílio Luz, Colombo Sales e Pedro Ivo (PRUDÊNCIO, 2003).

Figura 2 – Baía da Grande Florianópolis



Fonte: ALVES JUNIOR, 2011.

Dentre as diferentes possibilidades pedagógicas com o uso do Barco Escola, destacam-se: a observação da cidade e consequentes alterações ambientais; observação das fozes de rios, manguezais e vegetação costeira; visitação às fazendas de maricultura; às fortalezas da ilha de Santa Catarina; visualização de espécies marinhas, em especial de famílias *Sotalia guianensis* (Boto Cinza) existentes na região da Baía dos Golfinhos e o Município de Governador Celso Ramos. Desta forma, o Barco Escola permite experiências de aprendizagem diversificadas, as quais alicerçam discussões histórico/sociais a respeito das questões ambientais que envolvem todo o contexto observado. Ainda, o Barco Escola possibilita ao estudante conhecer a Baía de Florianópolis

como elemento histórico cultural de grande importância, em um processo contínuo de interação socioambiental, refletindo sobre seu papel frente aos diversos modos de vida (dos habitantes, dos pescadores, da fauna e da flora) e fomentando o desenvolvimento de novas atitudes frente aos ecossistemas locais.

A literatura demonstra que a realização de atividades em ambientes diferentes da sala de aula, como as realizadas com a utilização do Barco Escola, pode fortalecer e favorecer a valorização do patrimônio histórico e cultural da região, assim como a educação e interpretação ambiental (COSTA e ANDRADE, 2022). Ainda, este tipo de atividade pode contribuir com a formação de um sujeito mais crítico e consciente, sobretudo no que se refere às questões que envolvem a educação para o desenvolvimento local (JUNQUEIRA e OLIVEIRA, 2015). Promover iniciativas de EA que envolvam o contato com a natureza, como possibilitado pelo Barco Escola, é essencial para que este não se torne apenas num local de visita separado do contexto humano, mas um local integrador das experiências do cotidiano, fomentando a relação entre os jovens e o ambiente. Um ambiente escolar, que é alternativa para as salas de aulas tradicionais, torna-se benéfico para a incorporação da EA e o despertar da consciência ecológica no indivíduo (SANTO JUNIOR, 2015).

Além disso, aulas desenvolvidas em ambientes naturais têm a capacidade de favorecer a construção do conhecimento científico a partir dos aspectos emocionais e afetivos que são inerentes às atividades educativas (SENICIATO e CAVASSAN, 2008), uma vez que envolvem e motivam os alunos, superando a fragmentação dos conteúdos e promovendo uma mudança de valores e postura em relação à natureza, estabelecendo uma nova perspectiva na relação homem natureza (SENICIATO e CAVASSAN, 2004). De fato, a EA está diretamente relacionada à percepção ambiental, fazendo com que os dados sensoriais interajam com os processos de identificação, classificação e codificação, traduzindo-se em aprendizagem e memória. Desta forma, o indivíduo, por estar inserido no ambiente natural, retém e processa as informações percebidas. As informações recebidas são impressões contínuas do ambiente, podendo ser registradas na memória, formando inferências a respeito da natureza e consolidando a percepção e a uma conscientização a respeito do que foi aprendido (PALHAS, 2006).

Ainda, a diversidade de temas ambientais passíveis de serem trabalhados com o uso do Barco Escola garante a possibilidade de multidisciplinariedade e interdisciplinaridade na sua abordagem. Neste sentido, pensar a educação de maneira articulada pode ser uma maneira de considerar os diferentes olhares sob um determinado objeto de estudo, rompendo com o ensino especializado em determinadas disciplinas (ALVES, 2006). É importante inserir, cada vez mais, práticas que levem à interdisciplinaridade, permitindo

aos alunos a significar conhecimentos que fazem parte de sua cultura (MIZERSKI, ROSA e ANTIQUEIRA, 2022).

## Considerações Finais

Atividades desenvolvidas em espaços fora da sala de aula convencional podem tornar a aprendizagem mais efetiva ao nível do desenvolvimento de capacidades cognitivas (DILLON et al, 2006) contribuindo para a criação de ligações entre a aprendizagem e as sensações, permanecendo estas até a idade adulta, podendo então influenciar no comportamento e estilo de vida (DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS, 2006). Esta é uma das premissas da EA que visa transmitir à sociedade a importância da sua relação com o ambiente, amparando a tomada de decisões e atitudes conscientes sobre as formas de preservá-lo (MIRA 2005).

Para fomentar atitudes responsáveis e sustentáveis, considera-se essencial que, na relação entre o homem e o ambiente, haja um grande envolvimento cognitivo e afetivo (LOPES, 2015). Para tanto é importante a relação entre os conceitos e a experiência, uma vez que, quando os conceitos não são explorados e observados de forma prática, num contexto real, pode-se criar uma sensação de irrelevância perante os mesmos (LITTEDYKE, 2008).

Nesse contexto, o Barco Escola, por promover uma experiência diversificada de observação, análise e discussão a respeito de questões ambientais, em especial as que envolvem os oceanos, demonstra ser uma importante alternativa para o trabalho com EA no Município de São José - SC, buscando sensibilizar os alunos a desenvolver uma relação benéfica com o ambiente e adotar um comportamento pró-ambiental que possa ser seguido ao longo da vida. De fato, o trabalho pedagógico que envolve o contato direto com o ambiente natural, como o realizado pelo Barco Escola, é essencial para fomentar a relação entre os alunos e o ambiente e atingir os objetivos da EA.

## Referências

ALVES, Fernanda de Matos Sanches. A multidisciplinaridade nos cursos de graduação da UFSC: um estudo comparativo. – Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. 149p. (Dissertação, Mestrado em Administração).

ALVES JÚNIOR, Lourival Anastácio. Caracterização Hidrográfica da Baía de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. 68p. (Dissertação, Mestrado em Geociências).

COSTA, Hedinene; ANDRADE, Daniel Fonseca. As pesquisas no Parque Estadual Cunhambebe com destaque para a Educação Ambiental e o patrimônio histórico e cultural: resultados de uma revisão sistemática integrativa. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, São Paulo, v. 17, n. 1. p. 79-94, 2022.

DELIZOICOV, Demetrio. Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal: relato e análise de uma prática educacional na Guiné Bissau. São Paulo: Universidade de São Paulo. 1982. 227p. (Dissertação, Mestrado).

DEPARTMENT FOR EDUCATIONS AND SKILLS. Learning Outside the Classroom Manifesto. Department for Education and Skills Publications. United Kingdom, 2006. Disponível em: <https://oeapng.info/downloads/download-info/2-2a-lotc-manifesto-publication/>. Acesso em: 31 de março de 2023.

DILLON, Justin; RICKINSON, Mark; TEAMEY, Kelly; MORRIS, Marian; CHOI, MeeYoung; SANDERS, Dawn; BENEFIELD, Pauline. The Value of Outdoor Learning: Evidence from Research in the UK and Elsewhere. *School Science Review*, n. 87, p. 107-111, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 37ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JUNQUEIRA, M. E. R; OLIVEIRA, S.S. de. Aulas de campo e Educação Ambiental: potencialidades formativas e contribuições para o desenvolvimento local sustentável. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 111-123, 2015.

LITTLEDYKE, Michael. Science education for environmental awareness: approaches to integrating cognitive and affective domains. *Environmental Education Research*, v. 14, p. 11-17, 2008.

LOPES, Ana Isabel Albino. A relevância da metodologia de aprendizagem ativa e fora da sala de aula para a eficácia da Educação Ambiental. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Biologia Animal, 2015. 74p. (Dissertação, Mestrado em Ecologia Ambiental).

LORENZETTI, Leonir e DELIZOICOV, Demetrio. A produção acadêmica brasileira em educação ambiental. In: V Congresso Europeu CEISAL de latinoamericanistas, 2007, Bruxelas. Disponível em: <http://www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/CyT-MA/CyT-MA-2-Lorenzetti.pdf.>, 2007. Acesso em: 31 de março de 2023.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. Educação ambiental crítico-transformadora e abordagem temática freireana. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010, 456p. Tese de Doutorado em Educação Científica e Tecnológica.

MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa e TORRES, Juliana Resende. Abordagem temática freireana: uma concepção curricular para a efetivação de atributos da educação ambiental escolar. Revista e-curriculum, v. 12, n. 2, 2014.

MEDINA, Naná Mininni. A formação dos professores em Educação Fundamental. In. Panorama da educação ambiental no ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC; SEF, 2001. Oficina de trabalho realizada em março de 2000. Brasília/DF. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/coea/panorama.pdf#page=17>. Acesso em 31 de março de 2023.

MIRA, Ricardo Garcia. Dimensões espaço-temporais na percepção dos problemas ambientais: uma aproximação ao conceito de hipermetropia ambiental. Psicologia Revista, São Paulo, n. 14, v. 1, p. 29-40, 2005.

MIZERSKI, Hellen Jaqueline Cordeiro; ROSA, Marina Comerlato; ANTIQUEIRA, Lia Maris Orth Rither. Saída de Campo como Estratégia Metodológica em Educação Ambiental. Revista Brasileira de Educação Ambiental, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 57-71, 2022.

PALHAS, Paulo Antônio Menezes. Lago Paranoá de Brasília/DF: o aproveitamento do turismo náutico para a educação ambiental. Brasília: Faculdade de Ciências Aplicadas – FASA, Centro Universitário de Brasília – UNICEUB, 2006, 44p. (Monografia, Graduação em Turismo).

PRUDÊNCIO, Ruy de Sá. Estudo Numérico da Circulação Induzida pela Maré na Baía de Florianópolis. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Engenharia Ambiental – PPGEA, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003, 107p. (Dissertação, Mestrado em Engenharia Ambiental).

SANTA CATARINA. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. CEE - Santa Catarina, 2019, p.32 a 35. Disponível em: <https://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pág=portfólio cod=35>. Acesso em: 31 de março de 2023.

SÃO JOSÉ. Proposta Curricular Da Rede Municipal de Ensino de São José – Uma Primeira Síntese. 2000. Disponível em: <https://saojose.sc.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/Proposta-Curricular-de-Sao-Jose-2000.pdf>. Acesso em: 31 de março de 2023.

SÃO JOSÉ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Currículo Base da Educação Josefense. Prefeitura Municipal de São José, Secretaria Municipal de Educação – São José: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: <https://saojose.sc.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/Curriculo-Base-da-Educacao-Josefense-2020.pdf>. Acesso em: 31 de março de 2023.

SANTO JÚNIOR, Lourinaldo Rodrigues do Espírito. A Escola Ambiental Águas do Capibaribe: Um modelo de utilização do Rio como sala de aula. Revista Brasileira de Educação Ambiental, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 316-331, 2015.

SENCIATO, Tatiana e CAVASSAN, Osmar. Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em ciências –um estudo com alunos do ensino fundamental. Ciência & Educação, v. 10, n. 1, p.133-147, 2004.

SENCIATO, Tatiana e CAVASSAN, Osmar. Afetividade, motivação e construção de conhecimento científico nas aulas desenvolvidas em ambientes naturais. Ciências e Cognição, v. 13, n. 3, p. 120-136, 2008.

# Estágio supervisionado na Educação Infantil: desafios e aprendizagens na formação inicial

Taciana Camera Segat, Andressa Wiebusch,  
Priscila Arruda Barbosa e Andressa Wiedenhof Marafiga



10.47247/CM/6063.019.2.6



## Introdução

A formação de professores no Curso de Pedagogia, na modalidade Educação a Distância (EaD), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), foi um dos campos de pesquisa e de trabalho do grupo Docência, Infâncias e Formação (DOCINFOCA). Sendo um grupo constituído por professores da Educação Superior e da Educação Básica de diferentes instituições educacionais da esfera pública e privada de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS), Brasil, e que atuam na EaD há mais de dez anos, em diferentes disciplinas ligadas à prática profissional dos estudantes em formação inicial e continuada.

Desse modo, apresentamos o trabalho desenvolvido por professoras e tutoras no processo de orientação da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, no Curso de Pedagogia EaD da UFSM, vinculada à Universidade Aberta do Brasil (UAB), a qual tinha um polo presencial em Sapucaia do Sul, localizado na região metropolitana de Porto Alegre, RS, Brasil. Nosso objetivo foi compartilhar os desafios e as aprendizagens de acadêmicas do Curso de Pedagogia Educação a Distância (EaD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vinculada à Universidade Aberta do Brasil (UAB), que realizaram o Estágio Supervisionado na Educação Infantil como *lócus* formativo para qualificar suas práticas pedagógicas.

Neste estudo, a abordagem metodológica foi qualitativa e realizamos a análise documental de registros dos encontros presenciais, questionários com perguntas abertas, fóruns e relatos de experiência do estágio, com base na análise de conteúdo, em Bardin (2009). A turma era composta por 23 estudantes do 7º semestre do Curso de Pedagogia EaD, que, em 2019, estavam matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Contudo, nosso recorte para a escrita do texto contempla 10 estagiárias, com formação inicial, no Curso Normal, Magistério, faixa etária de 25 até 40 anos, que atuavam em turmas da Educação Infantil e estavam em busca de qualificação pessoal e profissional. As participantes tiveram seus nomes pessoais mantidos de forma confidencial, sendo identificadas no texto como estagiária A, B, C e sucessivamente.

## A Educação Infantil e o Estágio Supervisionado

A educação escolar brasileira, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, constitui-se em uma rede articulada de organização, sistematização e desenvolvimento dos sistemas de ensino, público e privado, conforme determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - LDB 9394/96. Por esta lei, a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, está subdividida em creches, de matrícula

facultativa, para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola, de matrícula obrigatória, para as crianças de 4 a 5 anos.

Todavia, historicamente, a Educação Infantil é o resultado de um longo processo de movimentos políticos e sociais, negociações, disputas, propostas pedagógicas, formulações teóricas e legais, que subjazem a responsabilidade social do Estado com a educação da criança pequena. Foi promulgada primeiramente na Constituição Federal de 1988 e reiterada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 ao defini-la como um cidadão com condições e capacidades particulares, tendo a escola como o espaço propício ao seu pleno desenvolvimento.

Focalizar a infância, a criança e o contexto da Educação Infantil em diferentes momentos históricos permitem equacionar que, assim como estes conceitos sofreram modificações na forma de serem concebidos e compreendidos no decorrer da humanidade, também, de certo modo, os papéis desenvolvidos pelas pessoas responsáveis pela educação das crianças pequenas também se alteraram. Se, num primeiro momento, o trabalho com crianças pequenas era caracterizado unicamente pelo “dom materno” para os cuidados com a criança, atualmente, a docência na Educação Infantil exige um profissional essencialmente comprometido com a infância e suas especificidades. A esse respeito, Lima (2010, p. 82) descreve que:

Ser pedagogo é se responsabilizar pela infância, é assumir a autoridade que é legítima a quem se coloca esta responsabilidade. As imagens sobre ser professor de crianças pequenas refletem o contexto social e cultural em que são produzidas, e é também de acordo com que se vive e com as imagens que se tem de criança e da infância, que se produz um pensar sobre como se pode atuar com a criança pequena.

Neste encaminhamento, o professor de Educação Infantil precisa ter clareza de que sua função coexiste no plural, porque é preciso considerar as infâncias plurais e singulares dos sujeitos, crianças curiosas e ativas, absolutamente complexas e ao mesmo tempo tão simples em suas existências cotidianas de relações que estabelecem; pequeno ser humano completo e complexo, porém em crescimento e em permanente processo de descoberta de valores e significados “das coisas” do mundo e das pessoas; que aprende e organiza suas aprendizagens brincando sozinho, com os adultos e com seus pares. Impulsionados por esse novo olhar acerca da criança e sua infância, nas últimas décadas, inúmeros documentos orientadores foram publicados e o Ministério da Educação (MEC) tem formulado políticas públicas voltadas à Educação Infantil, expressas por meio de resoluções, decretos e documentos legais, bem como através da implementação de programas e de investimentos públicos em busca da melhoria das condições de acesso, permanência e qualidade da educação da criança menor de seis anos.

Em 2009, a Resolução nº 5, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), um conjunto de normas com princípios, fundamentos e procedimentos para a organização das propostas e das práticas pedagógicas, de acordo com suas especificidades e reconhecendo a criança como “sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais [...]” (BRASIL, 2009, p. 06).

Ainda no sentido de dar suporte à organização da práticas educativas com crianças pequenas, as DCNEIs mencionavam a necessidade de se conceber o cuidado e a educação como aspectos indissociáveis; o currículo como conjunto de práticas que devem articular experiências e saberes das crianças com conhecimentos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos, a fim de que possam se desenvolver de modo integral; garantir processos de apropriação e renovação das linguagens, dentre outros.

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil apresentou seis direitos de aprendizagem, sendo eles: Expressar; Conviver; Brincar: Participar; Explorar e Conhecer-se. Todos esses direitos são contemplados em campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação. Cada campo de experiência foi dividido em três faixa etárias: Bebês (de zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses); dentro de cada uma dessas faixas etárias são apresentados os objetivos de aprendizagem que precisam ser contemplados nas práticas pedagógicas.

É necessário salientar que o trabalho por campos de experiência não deve ser isolado e de forma fragmentada, mas interligado e contextualizado, mesmo sendo um documento obrigatório, constitui-se como uma referência flexível. Destacamos que a BNCC foi norteadora dos planejamentos das professoras iniciantes no Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Corroboram isso Barbosa, Cruz, Fochi e Oliveira (2016, p. 24):

Cada um desses campos oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, objetos, situações e atribuir-lhes um sentido pessoal, mediados pelos professores para qualificar e aprofundar as aprendizagens feitas.

Ser professor implica em um processo de aprendizagem e de construção da identidade docente com desafios e caminhos a serem enfrentados. Afinal, “[...] a docência se constrói e se reconstrói pela interação cotidiana dos sujeitos e tal processo demanda formas de pensar, sentir e agir que são mobilizadas no contexto da ação e da organização em que o

profissional atua” (SANTOS, 2012, p. 359). Por isso, a relevância de trabalho colaborativo, com trocas e compartilhamentos entre os pares, no qual os professores experientes e os gestores podem auxiliar as estagiárias que estão em formação inicial. Compreendemos que a docência exige uma multiplicidade de conhecimentos que vão além da formação, da experiência, e que o aprender a ser professor é contínuo na carreira docente.

A Universidade, como uma instituição de educação, preocupa-se com o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e tem compromisso com a formação e o aperfeiçoamento desses profissionais, colocando-se como responsável em ofertar atividades formativas e colaborativas. Nesse sentido, a UFSM, em parceria com a UAB, coloca em prática a expansão e a interiorização da Educação Superior na modalidade a distância, desde 2007, com a oferta do Curso de Pedagogia EaD, Licenciatura Plena em diferentes municípios do Estado do RS, com polos de apoio presenciais para profissionais que, devido aos diversos motivos, não tiveram o acesso a esse nível de ensino e a oportunidade de realizar um curso de graduação presencial. Desse modo,

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 1).

Nesse curso, atuam professores e tutores em disciplinas teóricas e práticas, visando a compreensão dos conteúdos por meio de processos de ensino e de aprendizagem mediados por meio do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS). O ambiente virtual de aprendizagem utilizado foi o *Moodle*, no qual foram disponibilizadas, em cada semestre, as disciplinas que visam estudos teóricos, seminários, práticas, observação, acompanhamento, planejamento, execução e avaliação de aprendizagens.

No último ano de curso, é realizado o Estágio Supervisionado em Educação Infantil e o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em escolas públicas e/ou privadas conveniadas à UFSM, com uma carga horária de 150 horas, compondo um total de 300 horas. Nesse sentido, o estágio é uma prática formativa e colaborativa, sendo um espaço de aprendizagem da docência e do ser professor, pautado pelas especificidades das práticas educativas em diferentes níveis e das particularidades da realidade escolar. Mediado pela colaboração entre universidade e escola, o estágio é um balizador na produção coletiva do saber, ao abrir canais de diálogo entre os sujeitos, além de instaurar processos de autonomia e emancipação.

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos, aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 111).

Assim, entendemos que a potencialidade dessas relações atinge ambos os sujeitos e instituições, pois tanto o estagiário tem a oportunidade de vivenciar práticas educativas de modo a construir conhecimentos acerca da docência, quanto os professores regentes, que imersos em um processo de formação continuada pautada por esse encontro, podem renovar suas concepções e abordagens teórico-práticas. Gomes (2009), afirma que ensinar e aprender dão origem a um ciclo que se reinicia com o ensino, seguido de novas aprendizagens e, desse modo, tem-se o movimento de *aprender-ensinar-aprendendo*.

As acadêmicas/estagiárias primeiramente realizaram observações em turmas de Educação Infantil, em escolas públicas e privadas. Posteriormente, iniciaram o processo de construção metodológica do projeto de estágio, com a descrição da escola, seu contexto, a turma de estágio, suas características, interesses e especificidades, ou seja, valorizando e problematizando componentes culturais e o contexto social em que a criança está inserida e que, posteriormente, também é vivenciado pelo estagiário. A partir disso, é que, de fato, procede-se uma investigação que possibilita articular, nas práticas pedagógicas, a realidade sociocultural das crianças, os seus interesses, as questões relativas ao desenvolvimento infantil e a aprendizagem.

Segundo Nóvoa (2017, p. 113), “torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente”, o autor também problematiza “como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” É importante que as acadêmicas em formação inicial tenham experiências formativas que visem a compreensão de como uma escola está organizada, sua identidade, sua filosofia, seus objetivos, o que é um plano de estudo, como foi construído o Projeto Político Pedagógico (PPP), o que está escrito neste documento e se ele realmente orienta as ações e as propostas da escola.

Após a validação do projeto de estágio, foi o momento de dar início aos planejamentos semanais do estágio, os quais foram enviados pelo Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), moodle, para iniciar com as orientações, com sugestões e complementações pela equipe de estágio, professoras e tutoras. Os planejamentos foram construídos respeitando as especificidades da Educação Infantil, da faixa etária das crianças, da rotina da turma, dos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento dos cinco campos de experiência da BNCC. Posterior à construção/elaboração dos planejamentos, o estágio foi iniciado na escola e diariamente as acadêmicas precisavam fazer o

registro da aula, buscando refletir sobre a docência e repensar a prática pedagógica.

De posse dos fatos, das relações, das interações e das emoções, desta atividade narrativa e reflexiva, as professoras e as tutoras problematizavam as situações vivenciadas, permitindo uma reinterpretação do cotidiano com suas possibilidades e limitações na atuação junto às crianças. Fundamentada em uma postura ética, a ação de observar e de refletir sobre as diferentes situações e contextos, ao término dos estágios, as estagiárias realizaram uma escrita, sendo um relato de experiência do estágio vivenciado, considerando seus processos formativos, os desafios enfrentados e as aprendizagens consolidadas.

## **Análise dos dados**

Neste estudo, realizamos a análise documental de registros dos encontros presenciais, questionários com perguntas abertas, fóruns e dos relatos de experiência do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, com base na análise de conteúdo, em Bardin (2009). Na tessitura, os dados foram agrupados e analisados para que pudéssemos compreender os sentidos e os significados atribuídos na experiência do estágio. Desse modo, emergiram duas categorias: desafios iniciais e o Estágio Supervisionado como uma prática formativa e colaborativa.

### *Desafios iniciais*

As estagiárias tinham formação no Curso Normal, o Magistério em nível médio com habilitação para docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em busca de uma qualificação pessoal e profissional, e estavam realizando em nível superior, o Curso de Pedagogia EaD, ofertado pela UFSM/UAB. O curso de graduação, na modalidade a distância, gratuito e de qualidade, para muitas foi uma oportunidade de ter acesso ao Ensino Superior:

Fiz o Curso Normal, me formei com 18 anos e já ingressei em uma universidade particular, engravidei, a faculdade começou a ficar muito cara e logo foi preciso trancar. Me tornei funcionária pública, somente voltei a estudar com a oportunidade da UFSM. (Estagiária A)

Compreendemos que, com a oferta do Curso de Pedagogia EaD, a estagiária conseguiu voltar a estudar e dar continuidade à graduação, que muito embora seja uma exigência requerida ao exercício profissional, nesse momento, para a acadêmica, é, por assim dizer, uma formação continuada, uma vez que, mesmo já atuando como professora, investe em seu processo formativo e entende a docência, o ser professor, como um aprender contínuo,

que não termina ao receber o diploma de conclusão do Curso Normal ou no exercício profissional.

A formação permanente tem características próprias que contribuem para a compreensão dos aspectos que compõem o fazer pedagógico e suas inter-relações, para Franco (2019, p. 99), é um “[...] jogo dialético de dentro para fora e de fora para dentro; da prática para a teoria e vice-versa; do empírico para o conceitual; do particular para a totalidade”. Mesmo com experiências na Educação Infantil, as estagiárias tinham muitas expectativas quanto à disciplina e à realização do Estágio Supervisionado:

Estou cheia de expectativas quanto ao estágio, pois nos últimos anos estive fora do Brasil, morando na Angola e a trabalhar por anos ininterruptos com adolescentes e jovens. Apesar da experiência, tenho muito que aprender. Pois, são crianças pequenas e nunca mais tive contato direto com esta realidade educacional. Acho que irá acrescentar bastante a minha trajetória pessoal e profissional. (Estagiária D)

Sou apaixonada pelo fazer pedagógico na primeira infância, área que atuo desde quando me formei no Curso Normal. Estou sempre em busca de aperfeiçoamento da minha ação pedagógica, conto com a equipe da disciplina e com a turma, para que juntas façamos um semestre que contribua na nossa formação profissional. (Estagiária J)

Nos excertos, identificamos na fala das estagiárias que já tinham regência de turmas na Educação Infantil, o desejo de aprender, reconhecendo a importância de um curso de formação de professores para qualificação pessoal e profissional. Freire (1996, p. 43) aponta em seus estudos que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje que se pode melhorar a próxima prática [...]”. Por isso, a necessidade em ampliar seus conhecimentos, [re]significando suas antigas práticas, buscando novos horizontes. Sendo assim, os processos formativos, foram marcados por inquietações, desafios, aprendizagens e reflexões sobre a profissão docente. Os excertos, a seguir, ilustram desafios vivenciados:

Penso que a Educação Infantil seja a mais desafiadora de todas as etapas educativas. O estágio foi uma oportunidade de desafiar-me no trabalho com crianças bem pequenas. (Estagiária D)

Desafios foram lançados em todas as orientações, fomos desafiados a fazer diferente e da forma mais interessante possível. Nossas orientadoras, vivenciam o mundo que vivemos, o cotidiano que enfrentamos e foram dedicadas a nos instigar fazer o que encanta os pequenos. (Estagiária E)

Tive que assumir uma postura bem autocrítica em relação ao trabalho que vinha desenvolvendo com as crianças. Assim pude enxergar o que elas me “diziam” através das brincadeiras, palavras e até silêncios. (Estagiária F)

Consideramos que os desafios vivenciados contemplam o contexto escolar, a docência a cada dia, com cada criança, com cada experiência e com cada turma, sendo estes momentos de aprendizagens e de reflexões sobre o papel do professor e as práticas pedagógicas. Por meio das experiências, as estagiárias demonstraram novos sentidos e significados à docência e à profissão. Além dos desafios pessoais e profissionais, houve enfrentamentos com a falta de estrutura para a turma de Educação Infantil, conforme uma professora relata:

Dentre os desafios enfrentados, posso destacar a falta de estrutura da escola, já que anteriormente não existia Educação Infantil e mesmo após a implantação, que ocorreu dois anos atrás, não existe uma sala adequada para a turma, é muito pequena, tem pouca iluminação e muita umidade por ficar ao lado de um muro. Outra dificuldade é que por ser a única turma de Educação Infantil na escola, não existe muito interesse da direção em promover atividades para a faixa etária e que estimulem o desenvolvimento dessas crianças, parece tudo muito improvisado. (Estagiária I)

Percebemos a angústia da estagiária em não conseguir proporcionar um espaço-tempo adequado às crianças da Educação Infantil, pois a estrutura da escola estava direcionada ao contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, se refletirmos, temos, em ambas as etapas, crianças, e todas deveriam ter seus direitos respeitados. Direito de brincar, um espaço lúdico, divertido e criativo, ambiente acolhedor, direito a ser cuidada, entre muitos outros. Corroboramos Guimarães (2012, p. 90), ao afirmar que

se considerarmos uma criança ativa, exploradora e criadora de sentidos, é preciso pensar um espaço e um educador que deem apoio aos seus movimentos, que incentivem sua autoria e autonomia, que contribuam para a diversificação de suas possibilidades.

A estagiária tinha compreensão da importância de pensar especificamente nas crianças da turma de Educação Infantil, mas estava sem apoio da gestão escolar e evidenciou um desafio a ser enfrentado. Referente ao tempo, o mesmo é fundamental para a organização escolar infantil, “(...) é uma categoria política que diz respeito não somente à vida das crianças, mas, à vida de seus pais e também dos seus professores. O tempo é um articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece a vida: individual e social” (BARBOSA, 2013, p. 215).

A partir das orientações da professora de estágio, da tutora e do diálogo na escola foi possível reorganizar o espaço-tempo e qualificar as práticas pedagógicas de acordo com a faixa etária das crianças. Temos nos defrontado com a exigência de um profissional capaz de compreender que a “educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 110), e que, por isso, exige competência, tolerância, criticidade, humildade, e principalmente comprometimento com o processo de reestruturação social.

“A escola não pode reduzir a vida àquilo que já existe, à realidade como ela é, pois assim um futuro diferente parece impossível” (BARBOSA, 2013, p. 222). Nesse sentido, inicialmente foram muitos desafios diários, com a gestão escolar, as compreensões equivocadas sobre infância, o querer inovar/mudar as práticas e não receber apoio, entretanto, não desistiu e seguiu buscando, reinventando-se a cada dia no cotidiano escolar. O que significa mais um desafio, a busca por produzir um futuro diferente para as crianças.

## **O Estágio Supervisionado como prática formativa e colaborativa**

As estagiárias de instituições públicas ou privadas buscavam no Curso de Pedagogia, por meio do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, a possibilidade de redimensionar suas experiências e vivências. Desse modo tornavam essas práticas elementos de reflexão e de [re]construção de significados para/da prática docente, o que contribuiu com o processo formativo.

Trabalho com a Educação Infantil e ao passar por algumas escolas, privadas, observei diversos modos de como trabalhar com crianças pequenas. Na escola que trabalho tivemos uma reunião e a proposta é de mudanças e a motivação foi o meu estágio. Fico feliz por saber que toquei de alguma forma com o comodismo da gestão da escola. A diretora foi estudar, conhecer mais sobre novas metodologias de ensino para repassar as colegas. Enfim, que seja um novo recomeço, mais divertido para as crianças. (Estagiária E)

Em 2017 concluí o Magistério e já tinha tido uma experiência, porém no Ensino Fundamental. O estágio foi um momento muito esperado e de aprendizagens ímpares. Como trabalho 40 horas no município, minha única alternativa seria fazer o estágio na escola que trabalho, com a turma de Pré 1 (crianças de 4 anos). Por já ser a minha turma, achei que teria mais facilidade, pois já os conhecia e não precisaria passar por uma adaptação. Porém, comecei a entender que seria mais difícil, teria que sair da zona de conforto. (Estagiária F)

Ao expressarem essa necessidade de rever a prática, compreendem que “[...] aprendemos a ser docentes quando somos conscientes do que fazemos e do porquê o fazemos; quando damos razões e refletimos sobre as origens e consequências de nossas condutas e das dos demais” (VAILLANT e MARCELO GARCIA, 2012, p. 92), ou seja, nossa profissão exige saberes específicos, construídos e reconstruídos na formação e na docência.

Acredito que o estágio foi uma oportunidade de recomeço, de atualização, parte importante do nosso processo de formação, momento de ampliar os conhecimentos. (Professora E)

O estágio foi um momento formativo carregado de significados que possibilitou diversas aprendizagens. Trabalho como auxiliar em Educação Infantil e a realização de minha prática possibilitou um olhar diferenciado sobre a docência por ser totalmente planejado e com intencionalidades. (Estagiária H)

Possibilidade de recomeçar, todos sonhamos com tal circunstância, mas, o que significa recomeçar para essas professoras? De que começo falamos? Pelos relatos fica evidente que o momento do estágio, para quem já exerce o magistério, configura-se em um tempo de [re]significação do ser professor, a partir de sua forma de conceber, organizar e refletir a atividade profissional docente, como um processo construtivo, sendo uma prática formativa e colaborativa, de permanente aprendizagem. “O professor precisa avivar em si mesmo o compromisso de uma constante busca do conhecimento como alimento para o seu crescimento pessoal e profissional” (ANGOTTI, 2010, p. 69). Nesse sentido, as estagiárias, viam o estágio como um espaço de diálogo, de trocas de conhecimentos e de experiências, de modo a encontrar novos caminhos para seu protagonismo docente.

Durante nossa orientação de estágio com a equipe responsável pelo polo, foi nos instigados a mudar a forma com que estávamos atuando em nossas escolas e com convicção posso dizer que foi de grande relevância todas as orientações, todas as dicas de páginas para pesquisas, todos os recursos apresentados pela equipe, foi fundamental neste processo formativo. (Estagiária E)

Percebemos na fala a importância da equipe de estágio estar próxima, como a necessidade de se ter uma equipe coletiva que trilhe o mesmo caminho, criando entrelaçamentos afetivos e de conhecimento teórico. O trabalho colaborativo e o engajamento da equipe de estágio contribuíram na formação das estagiárias, a partir do momento em que elas refletiram sobre sua atuação como profissionais da Educação Infantil e que poderiam qualificar suas práticas pedagógicas nas escolas. Consideramos que a mediação e interação, que aconteceram em tempos e espaços presenciais e/ou a distância, foram

essenciais para o desenvolvimento das atividades e para a tomada de consciência acerca dos processos formativos.

Mesmo tendo experiência profissional, o estágio me possibilitou para além de aprender a elaborar o planejamento para crianças, preparar as atividades e pensar a melhor forma de aplicá-las e fez-me recuperar a dimensão humana presente na educação baseada no afeto, ternura, sensibilidade, no compartilhar. Ser professora de crianças pequenas é adquirir a capacidade de surpreender-se com as descobertas, aprendizagens, perguntas, receios que as crianças manifestam. Ser capaz de inventar, criar, inovar causando repercussão positiva nas crianças de forma divertida e lúdica. (Estagiária D)

O Estágio foi uma oportunidade de crescimento, de olhar para meus alunos com outros olhos, mais sensível e crítico. Ser professor de crianças pequenas é não ter um dia ruim, mesmo que o resto do mundo esteja desabando, chegar ao espaço onde tem crianças é a oportunidade de voltarmos a ser crianças novamente. A curiosidade, o encantamento, olhos brilhantes, mãos inquietas para experimentar tudo que planejamos com dedicação. Ser professor na Educação Infantil é desempenhar a função de socializar crianças oferecendo oportunidades para que ampliem sua rede de socialização, além da família. Somos mediadores de conhecimento e por isso estamos sempre em busca em conhecer mais sobre o desenvolvimento de crianças e a forma como elas veem e sentem o mundo, criando oportunidades para manifestar seus pensamentos, linguagens, criatividade, reações e ideias. (Estagiária E)

Fazer o que gosta e estar sempre em busca de fazer melhor a cada dia é a minha função enquanto profissional, tudo isso ainda recebendo todo afeto das crianças não tem preço. Muito satisfeita com todos os aprendizados que obtive durante o estágio, tanto no âmbito profissional quanto pessoal. (Estagiária J)

A implicação na aprendizagem da docência e no desenvolvimento profissional, demonstra o quanto estavam dispostas a refletir sobre suas práticas pedagógicas e a construir novos conhecimentos durante a atuação docente, buscando ser profissionais melhores, tendo como contexto a Educação Infantil, uma etapa tão importante na vida e no desenvolvimento das crianças. Na fala a estagiária E destaca o planejar com dedicação, próprio de quem consegue olhar de outra forma. O ato de planejar está relacionado a quem nós, educadores, somos, como seres humanos, revela o que nos move, com quem e com o que nos importamos, divulga nossas prioridades, preferências e, por vezes, até mesmo nossos medos. Por isso, um planejamento jamais será neutro, está ligado à essência de quem ou do grupo que o construiu. Além disso, tem consciência do seu papel na mediação dos conhecimentos, nos processos de ensino e de aprendizagem.

Na perspectiva freiriana o ensinar não é transferir conhecimentos, é criar possibilidades para sua construção e o ato de ensinar não acontece sem o aprender, os sujeitos precisam uns dos outros para aprender. Para Freire (1996, p. 25): “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Nesse processo, a estagiária J mencionou que obteve muitos aprendizados profissionais e pessoais, da mesma forma nós, como equipe de estágio, com o trabalho colaborativo, aprendemos a qualificar as demandas que foram surgindo nas orientações e nas escolas. O processo reflexivo sobre a própria prática permite que o professor interprete, reinterprete e sistematize as práticas pedagógicas que desenvolve. Desse modo, compreendemos o processo reflexivo como uma autoavaliação, que é imprescindível na formação de professores, considerando que a reflexão, aliada à experiência, repercute na aprendizagem da docência e no desenvolvimento profissional docente.

## Considerações finais

Com este estudo, identificamos que o Estágio Supervisionado é uma prática formativa e colaborativa, com a possibilidade e a potencialidade de mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar as acadêmicas do Curso de Pedagogia EaD, que já atuam como professoras na Educação Infantil, a investigação de sua própria atividade e, a partir dela, construir saberes num processo contínuo, de modo a se colocar como atores e aprendizes de suas práticas pedagógicas. O estágio, como lócus formativo, é um momento de partilha, de socialização, de autoavaliação, de trocas de experiências, de desafios e de muitas aprendizagens, sendo um espaço e tempo para [re]significar a docência e o ser professor.

Pensando na formação inicial, o estágio permitiu sentido e significado quando as práticas pedagógicas nas escolas foram consolidadas na reflexão docente, por meio dos novos conhecimentos, das trocas e do compartilhamento de saberes com as professoras e tutoras. A partir dos registros, dos questionários, dos fóruns de diálogo, dos fóruns reflexivos, planejamentos e dos relatos de experiência, compreendemos que as ações que desenvolvemos nas orientações presenciais e a distância foram de extrema importância para a reapropriação de conhecimentos docentes e para renovação das práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando as políticas públicas vigentes e as demandas educacionais e profissionais.

O estágio, em uma perspectiva formativa e colaborativa, aponta aprendizagens significativas entre a Universidade e escola. Essas aprendizagens superam a racionalidade técnica, uma vez que, ao viabilizar a aproximação e a inserção do estagiário no lócus de seu campo profissional, o estágio permite que tanto este possa vivenciar práticas educativas, de modo a construir conhecimentos acerca da docência, quanto professores lotados em escolas possam renovar suas concepções e abordagens teórico-práticas, por meio de

reflexões e de colaborações nos planejamentos e nas proposições de estratégias, que podem ser organizadas e desenvolvidas nas atividades.

Nossa luta é para que a formação dos profissionais de educação esteja assentada em contextos formativos que reconheçam e valorizem as interdependências do processo de formação com as dimensões sociais, culturais e econômicas mais amplas, as quais exercem influências diretas na estrutura da complexidade do cotidiano educacional. Nesse sentido, é nossa tarefa, ao pensarmos o processo formativo, proporcionar a estes professores os instrumentos de que necessitam para refletirem criticamente e inovarem, construindo suas práticas pedagógicas colaborativas com os demais colegas, buscando alternativas para transformação das práticas e reconhecendo que ser professor é um processo contínuo.

## Referências

ANGOTTI, Maristela. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. (Org). **Educação Infantil: muitos olhares**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Maria. Carmen. Silveira. **Tempo e Cotidiano - tempos para viver a infância**. Revista Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena. Vieira.; FOCHI, Paulo Sérgio.; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**. Maceió, vol. 8, nº 16, jul/dez, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 16 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. 2009. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em 24 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº. 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 25 maio. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso: 24 mar. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Formação Continuada de/para/com docentes: para quê? para quem? IN: FORTUNATO, Ivan. **Formação permanente de professores:** experiências iberoamericanas / Francisco Imbernon; Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato; (org.). – São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

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

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2009.

GUIMARÃES, Daniela. Educação Infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, Patrícia. (Org). **Educação Infantil:** cotidiano e políticas. Campinas, SP. Autores Associados, 2012.

LIMA, Graziela Escandiel de. Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos. **Tese** (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Sydione. **Formação inicial e prática docente**: percepções de futuras professoras. Revista Olhar de Professor, v. 15, n. 2, p. 355-369, 2012.

VAILLANT, Denise.; GARCIA, Carlos. M. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Cutitiba: UTFPR, 2012.

NÓVOA, António Sampaio da. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cad. Pesquisa., v. 47, n.166, p.106-1133, out./dez. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 10 mai. 2023.

# Adolescentes e gravidez: intervenções no estágio supervisionado do curso de Educação Física

Angelina Oliveira da Silva, Valmar Fernandes da Silva,  
Márcia Cristina Baldini, Elizane Januário da Silva e  
José Humberto Torres



10.47247/CM/6063.019.2.7



## Introdução

A adolescência permite um novo olhar para o mundo diante do amadurecimento, pois o corpo está mudando e criando novas percepções da realidade, momento de muitas descobertas em ambos os gêneros.

O Marco Legal do Ministério da Saúde, define o período correspondente à adolescência da seguinte maneira (BRASIL, 2007, p.7):

A Organização Mundial da Saúde circunscreve a adolescência à segunda década da vida (de 10 a 19 anos) e considera que a juventude se estende dos 15 aos 24 anos. Esses conceitos comportam desdobramentos, identificando-se adolescentes jovens (de 15 a 19 anos) e adultos jovens (de 20 a 24 anos).

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), também define sobre a faixa-etária, diferenciando criança de adolescente: “Art. 2.º Considera-se criança, para efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

O Ministério da Saúde adere a definição da OMS, porém existe uma divergência entre a cronologia estipulada pela OMS e o ECA, que considera a adolescência na faixa de 10 a 19 anos e de 12 a 18 anos, respectivamente. Contudo, o fator mais relevante para o seu entendimento não é a idade, tendo em vista se tratar de um momento de transformações sociais, psicológicas, anatômicas, hormonais e culturais (WHO, 2001, 2014).

Carmona (2018), afirma que a adolescência é um tempo de maturação física, afetiva, emocional e social, sendo composta por etapas de desenvolvimento tendo características próprias e tarefas a realizar definidas, alcançado o seu apogeu na construção de identidade e na aquisição de autonomia.

Maturação física – É marcada pela mudança morfológica e fisiológica que acontece durante o crescimento. Silva, Rinaldi e Conde (2020), levantam alguns aspectos biológicos que marcam a adolescência, como por exemplo: a distribuição de pelos pubianos em ambos os sexos, desenvolvimento das mamas nas meninas e desenvolvimento das gônadas nos meninos.

Afetiva – A adolescência está relacionada aos vínculos afetivos construídos nesta fase do desenvolvimento. Quer ser aceito pelos seus amigos e pelos adultos e é o momento de criar grupos de amigos que vão influenciar nos seus gostos, vestimentas, vocabulários e outros aspectos do seu comportamento, momento que estabelece sua moral individual. Silva, Viana e Carneiro (2011) descrevem que esta fase é cheia de conflitos, pois o adolescente deseja libertar-se do adulto, mas ainda depende dele.

Emocionais e Sociais – O adolescente tende a experimentar a ansiedade e ter frustrações pelas expectativas criadas, e isso pode provocar

inseguranças e cobranças (FARIA; PONCIANO, 2018). Neste momento o adolescente se afasta da família podendo ser até considerado antissocial, nega conselhos de adultos. Após esse conflito existencial, ele consegue entender a realidade e molda seu comportamento.

Franco et al (2020) complementa que a adolescência é a transição entre a infância e a vida adulta sendo um período singular vivido por todo ser humano.

É neste cenário onde as mudanças relacionadas à adolescência acontecem que a vida sexual começa mais cedo com o passar dos anos (RODRIGUES; SILVA; GOMES, 2019), o que abre possibilidades para a gravidez precoce.

## **Estágio – Marco legal**

Os conhecimentos teóricos e práticos vivenciados durante os cursos são fundamentos primordiais para uma reflexão crítica e democrática, que são processos contínuos na realidade cotidiana da área de atuação como futuro professor. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, no art. 61, Parágrafo único, inciso II, cita: “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, p. 19), garantindo que no estágio supervisionado, se faz necessário a junção entre teorias e práticas para atender ao exercício de suas atividades profissionais.

O estágio apresenta sua regulamentação na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, com sua definição, classificação e relação com o local onde será desenvolvido a atividade fim, lembrando que as instituições possuem obrigações em relação ao estágio de seus estudantes (BRASIL, 2008).

Os acadêmicos dos cursos de licenciatura têm a obrigação de realizar o estágio supervisionado, uma etapa muito importante na formação docente, oportunizando uma experiência prática voltada para sua profissão. Silva e Gaspar (2018, p. 205), concordam que:

“O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores que estabelece um diálogo entre a teoria apreendida no curso de formação e a prática nas escolas-campo de estágio”.

A importância do estágio como espaço de reflexão através das vivências, sendo uma prática indispensável na formação de professores (ALMEIDA, 2021, p. 2).

## Importância da Prática de Exercícios Físicos para Gestantes

A cada dia aumenta o número de praticantes de exercícios físicos e esportes que procuram regularidade na prática com finalidades estéticas, saúde ou outros benefícios proporcionados pelos exercícios regulares. De acordo com Araújo et al (2023), o exercício físico provoca benefícios para saúde, por exemplo, melhora da aptidão cardiorrespiratória, composição corporal, potencialidades fisiológicas e bem-estar psicossocial, além de uma estratégia no controle e prevenção da obesidade.

O exercício físico no período da gravidez está relacionado à efeitos positivos na musculatura pélvica, no desempenho do pulmão e coração, atenua as dores e prepara a gestante para o período do parto e pós-parto (DA SILVA et al, 2020). A prática de exercícios físicos busca melhorar a qualidade de vida durante e após a gravidez, como também traz benefícios durante o parto, diminuindo riscos para a vida da mãe e do bebê.

O estudo apresenta uma experiência no Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação Física, no primeiro semestre de 2022, com o objetivo de identificar o grau de conhecimento dos alunos sobre o tema gravidez na adolescência, realizando intervenções teóricas e práticas, com orientação à prevenção, cuidados e exercícios físicos durante a gravidez.

### Métodos

O trabalho é de abordagem qualitativa e de caráter descritivo e transversal, isto é, adotada a realização de pesquisa com questionário semiestruturado para as possibilidades de análises, interpretações e levantamentos de teorias a partir das respostas dos pesquisados. Prodanov e Freitas (2013), determinam que o questionário deve ser respondido por escrito pelo informante e é um instrumento composto de perguntas que podem ser abertas e permitem que o informante responda livremente.

O estudo foi realizado em uma escola situada na zona leste, considerada área de periferia na cidade de Manaus–Amazonas/Brasil e para desenvolver os trabalhos dentro da escola, realizou-se contato com a direção responsável para pedir autorização através do Termo de Anuência. Em seguida, reunimos os pais e alunos para explicar como seria desenvolvido o trabalho, momento em que os responsáveis dos alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foi realizado um estudo preliminar com outra turma na mesma faixa-etária, que não participaria das intervenções, a fim de verificar se o instrumento estava de acordo com os objetivos e se necessitaria de ajustes.

Para os critérios de inclusão foram considerados, alunos regularmente matriculados em 02 (duas) turmas do 1º ano do Ensino Médio; com faixa-etária entre 15 e 17 anos; ambos os gêneros; e o TCLE assinado pelo responsável. Já os critérios de exclusão foram, os alunos matriculados em outras turmas e de outras séries; adolescentes com idade fora do estabelecido; adolescentes que os responsáveis não assinaram o TCLE.

O questionário apresentava uma caracterização de idade e gênero dos participantes e 05 (cinco) blocos temáticos, com suas respectivas perguntas, para mensurar o conhecimento dos alunos, conforme apresenta o Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 – Blocos temáticos e perguntas realizadas aos adolescentes.

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTA
1 – GRAVIDEZ	Você sabe o que é gravidez? Comente.
2 – GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA	O que você pensa sobre a gravidez na adolescência? Comente.
3 – EXERCÍCIOS FÍSICOS E GRAVIDEZ	Você acha que a adolescente grávida pode fazer exercícios físicos? Comente.
4 – TIPOS DE EXERCÍCIOS FÍSICOS PARA GRÁVIDAS	Que tipos de exercícios físicos a gestante pode fazer? Exemplifique.
5 – RESPONSABILIDADE DO PROGENITOR NA GRAVIDEZ	Você acha que o adolescente progenitor tem responsabilidades com a gravidez? Comente.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o questionário foi aplicado antes e ao final das aulas teóricas e práticas. Entre a primeira e a segunda aplicação do questionário, foram realizadas intervenções com 10 (dez) aulas, divididas em 05 (cinco) teóricas e 05 (cinco) práticas, que abordaram os seguintes conteúdos:

- Mudanças da Adolescência (teórica);
- Início da Vida Sexual (teórica);
- Como Ocorre a Gravidez (teórica);
- Métodos Contraceptivos (teórica);
- Benefícios do Exercício Físico Durante a Gestação (teórica);
- Alongamentos (prática);
- Musculação (prática);
- Pilates e Yoga (prática);
- Ginástica (prática);
- Dança (prática).

## Resultados e discussão

Na primeira aplicação do questionário participaram do estudo 71 (setenta e um) alunos. Após a intervenção foi aplicado o mesmo questionário pela segunda vez, participaram 49 (noventa e nove) alunos, estes foram considerados para a análise dos dados.

As idades e gêneros das duas turmas foram distribuídas de acordo com o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Características de idades e gêneros dos alunos do 1º ano do Ensino Médio.

IDADE (Anos)	TURMAS	
	Masculino	Feminino
15	12	13
16	08	10
17	03	03
TOTAL	23	26

Para a seleção das respostas dos alunos na primeira aplicação do questionário, sem nenhuma intervenção, foi confeccionada a Tabela 1, que apresenta as respostas de forma sintética e agrupadas, de acordo com as perguntas do questionário, conforme abaixo:

Tabela 1 – Questões e resumos das respostas dos alunos antes da intervenção.

QUESTÕES	RESPOSTAS				
<b>1. Você sabe o que é gravidez? Comente.</b>	Sim, geração de vida através da fecundação do óvulo.	Sim, relação sexual entre homem e mulher.	relação entre e	Sim, mas não comentaram.	Não.
	20	15		6	8
<b>2. O que você pensa sobre a gravidez na adolescência? Comente.</b>	Preocupante, pois interrompe os estudos.	Normal.		Não sabem.	Em branco.
	12	15		5	17
<b>3. Você acha que a adolescente grávida pode fazer exercícios físicos? Comente.</b>	Sim, por ser benéfico à saúde.	Sim, porque é importante a prática da atividade física.		Não podem fazer exercícios físicos.	Em branco.
	2	11		36	0
<b>4. Que tipos de exercícios físicos a gestante pode</b>	Caminhada, alongamentos, dança, yoga.	Gestantes não podem fazer exercícios físicos.	não fazer	Não sabem.	Em branco.

<b>fazer?</b>	22	6	18	3	
<b>Exemplifique.</b>					
<b>5. Você acha que o adolescente progenitor tem responsabilidades com a gravidez? Comente.</b>	Sim, é importante para que o adolescente não fique desamparado.	é a do adolescente da família da adolescente grávida.	Não é uma responsabilidade do adolescente progenitor, e sim da família da adolescente grávida.	Não sabem.	Em branco.
	15	14	12	8	

No momento das descrições dos dados, consideramos as respostas em branco para computação do número total dos investigados.

De acordo com o resultado acima obtido na tabela, no conteúdo do bloco temático “Gravidez”, demonstra que 20 adolescentes têm o entendimento do que é gravidez, enquanto 29 adolescentes desconhecem. A temática da “Gravidez na Adolescência”, apresentou 15 adolescentes que acreditam ser normal, além de 22 adolescentes não saberem e não responderem, somente 12 adolescentes têm alguma noção das consequências da gestação. No item sobre a temática “Exercício Físico e Gravidez”, 13 alunos alegaram ser importante e benéfico os exercícios físicos, já 36 alunos acreditam que a adolescente não pode fazer exercícios físicos durante a gravidez. A temática “Tipos de Exercícios Físicos para Grávidas”, 22 alunos citaram exercícios físicos indicados para gestantes, no entanto 27 alunos disseram que, não pode fazer exercício, não sabem ou não responderam. Por último, temos a temática da “Responsabilidade do Progenitor na Gravidez” com 15 alunos acreditando ser importante e outros 34 alunos, afirmaram não ser uma responsabilidade do progenitor, não sabem ou não responderam.

Após a intervenção teórica e prática aplicamos o questionário na mesma versão e apresentamos os resultados na Tabela 2, também de forma resumida e agrupadas, conforme a seguir:

Tabela 2 – Questões e resumos das respostas dos alunos após a intervenção.

QUESTÕES	RESPOSTAS			
<b>1. Você sabe o que é gravidez?</b> <b>Comente.</b>	Geração de vida através da fecundação do óvulo.	Relação sexual entre homem e mulher.	Sim, mas não comentara m.	Não, e não sei.
	25	15	4	5
<b>2. O que você pensa sobre a gravidez na adolescência?</b> <b>Comente.</b>	Preocupante, não é o momento certo e o corpo feminino não está preparado para esse acontecimento.	Não é bom ter um bebê quando não se tem estabilidade financeira, familiar e social.	Não sei	Em branco
	18	29	1	1
<b>3. Você acha que a adolescente grávida pode fazer exercícios físicos?</b> <b>Comente.</b>	Sim, indicaram alguns exercícios físicos.	Sim, porque é importante a prática da atividade física.	Não conhece, não sabem e nunca ouviram falar.	Em branco
	27	19	3	0
<b>4. Que tipos de exercícios físicos a gestante pode fazer?</b> <b>Exemplifique.</b>	Caminhada, alongamentos, dança, yoga, musculação.	Gestantes não podem fazer exercícios físicos.	Não sabem.	Em branco
	45	0	3	1
<b>5. Você acha que o adolescente progenitor tem responsabilidades com a gravidez?</b> <b>Comente.</b>	É importante para que a mulher/adolescente e não fique desamparada.	É uma responsabilidade e do menino, pois houve participação dele, devendo assumir a gravidez.	Não sabem.	Em branco
	7	39	0	3

A tabela acima apresenta uma importante mudança no entendimento dos alunos com relação aos itens perguntados, depois da intervenção. Porém observamos na resposta do conteúdo do bloco temático “Gravidez”, que 25 alunos apresentaram entendimento sobre gravidez, enquanto 24 alunos continuaram sem saber, sendo pouco alterado esse resultado. Acreditamos que isso seja fruto das informações que os adolescentes têm na palma da mão, pelo

acesso imediato à internet. Corroborando com esse entendimento Serafini et al (2020) cita que, apesar das informações serem mais acessíveis aos adolescentes, ainda restam muitas dúvidas sobre as informações divulgadas e os conteúdos publicados pela mídia.

Sobre o bloco temático “Gravidez na Adolescência”, observamos que 47 alunos entenderam a partir das intervenções, sobre quão sério é a gravidez precoce, pois o corpo feminino não está preparado para receber esse acontecimento, além de cobrar uma grande responsabilidade para cuidar de outra vida e dar condições para manter um bebê. Dentre vários fatores, a questão financeira vulnerável influencia a gestação na adolescência (OLIVEIRA; BORGES; SANTOS, 2023), como também, é considerado um problema de saúde pública pelo risco gestacional neste período (GOIS FILHO et al, 2021).

No entendimento dos alunos com relação a resposta do tópico “Exercícios Físicos e Gravidez”, ocorreu uma expressiva compreensão de 46 alunos que passaram a entender a importância do exercício durante a gravidez. Silva (2019), afirma que a atividade física é benéfica em qualquer fase da vida, especialmente durante a gravidez, devido as mudanças comportamentais.

O entendimento dos alunos acerca do bloco temático “Tipos de Exercícios Físicos”, 45 adolescentes passaram a conhecer várias atividades adequadas para gestantes, mencionando exemplos. A prática do exercício físico durante a gravidez, traz benefícios como o controle do peso corporal, diminui o estresse cardiovascular, estimula a boa postura, evita diabetes gestacional (RODRIGUES e NUNES, 2023), também Fonseca et al (2023) alega que a prática diária de exercícios físicos proporciona um parto com menos intervenções instrumentais ou obstétricas e reduz a taxa de cesáreas.

Por fim, nas respostas relacionadas ao bloco temático “Responsabilidade do Progenitor na Gravidez”, temos 46 alunos que entenderam a importância de o adolescente assumir os compromissos da paternidade e dar suporte a adolescente grávida. Para Cabral e Brandão (2020), é preciso fazer uma reflexão sobre masculinidade, virilidade, desigualdade e violência de gênero incluindo os adolescentes homens para redução da gravidez.

## **Conclusão**

Este estudo teve como ponto de partida a necessidade de identificar o grau de conhecimento dos alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola em Manaus-Amazonas, sobre o tema gravidez na adolescência, realizando intervenções com exercícios físicos e orientando quanto a prevenção e cuidados durante a gravidez.

Através da primeira aplicação do questionário para levantamento de dados, constatamos que os alunos apresentavam pouco conhecimento sobre os blocos temáticos citados neste trabalho. Após a intervenção com aulas

teóricas e prática e a reaplicação do questionário na mesma versão, foi observado que os alunos tiveram uma evolução em relação aos conteúdos ministrados.

Tivemos no primeiro bloco temático uma pequena melhora no entendimento do conteúdo, em virtude de informações diversificadas dos meios de comunicação. Porém, nos demais blocos temáticos ocorreram melhoras significativas no entendimento dos alunos, depois dos conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física, sobre gravidez na adolescência.

Conclui-se ser importante os adolescentes compreenderem os problemas que envolve a gravidez na adolescência, bem como a importância do exercício físico regular, a prevenção e os cuidados durante a gestação, assim contribuindo para a melhor formação do futuro cidadão. Portanto, é de suma importância que a Educação Física escolar trabalhe prioritariamente com os alunos os temas transversais, como saúde e orientação sexual.

## Referências

ALMEIDA, L. C. Preciso fazer estágio professora? – Estágio como experiência formativa primordial. Revista Educação, Santa Maria, v. 46, n. 1, p. 1-20, 2021. ISSN 1984-6444. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/41063>. Acesso em: 01 mar. 2023.

ARAÚJO, B. L. M. et al. Benefícios do exercício físico para a obesidade: revisão sistematizada. RECISATEC-Revista Científica Saúde e Tecnologia. v. 3, n. 4, p. e34278, 2023. ISSN 2763-8405. Disponível em:

<https://recisatec.com.br/index.php/recisatec/article/view/278>. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Marco legal: saúde, um direito de adolescentes. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. Ed. Ministério da Saúde, 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, 1990. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 28 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Presidência da República, Casa Civil, 2008. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm).

Acesso em: 01 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 01 mar. 2023.

CABRAL, C. DA S.; BRANDÃO, E. R. Gravidez na adolescência, iniciação sexual e gênero: perspectivas em disputa. Caderno de Saúde Pública, v. 36, n. 8, p. e00029420, 2020.

CARMONA, A. P. R. Gravidez na Adolescência na Região de Lisboa: cultura ou literacia em saúde? Tese (Doutorado Relação Interculturais) – Universidade Aberta, Coimbra, 2018.

DA SILVA, M. S. et al. Exercício físico durante a gestação: os benefícios para mãe e o bebê. Brazilian Journal of Development, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 86454-86469, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n11-170. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/19603>. Acesso em 09 mar. 2023.

FARIA, A. P. S.; PONCIANO, E. L. T. Conquistas e fracassos: os pais como base segura para a experiência emocional na adolescência. Pensando famílias, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 87-103, jun. 2018. ISSN 1679-494X versão online. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-494X2018000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2018000100008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 01 mar. 2023.

FONSECA, M. C. et al. Benefícios dos exercícios físicos em gestantes. Ponta Grossa: Aya, 2023.

FRANCO, M. S. et al. Educação em saúde sexual e reprodutiva do adolescente escolar. Rev. Enferm, UFPE on line. 2020. ISSN 1981-8963 versão online. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/244493>. Acesso em: 28 fev. 2023.

GOIS FILHO, E. S.; SOUZA, J. B. A.; OLIVEIRA, H. F. Aspectos psicossociais da gravidez na adolescência-revisão de literatura. Brazilian Journal of Health Review, v. 4, n. 1, p. 1033-1037, 2021.

OLIVEIRA, A. M.; BORGES, J. da S.; SANTOS, A. C. D. dos. Gravidez na adolescência: o impacto do planejamento familiar na realidade socioeconômica. Research, Society and Development, [S. l.], v. 12, n. 3, p. e10212340527, 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i3.40527. Disponível em:

<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/40527>. Acesso em: 10 mar. 2023.

RODRIGUES, L. S.; SILVA, M. V. O.; GOMES, M. A. V. Gravidez na adolescência: suas implicações na adolescência, na família e na escola. *Revista Educação e Emancipação*. [S. l.], v. 12, n. 2, p. 228-252, 2019. DOI: 10.18764/2358-4319.v12n2p228-252. Disponível em: <http://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/11489>. Acesso em: 01 mar. 2023.

RODRIGUES, K. V.; NUNES, J. R. R. C. Acolhimento na atenção primária à saúde e atuação da fisioterapia no cuidado à gestante em caráter coletivo: relato de experiência. *Health Residencies Journal – HRJ*, [S. l.], v. 4, n. 18, 2023. DOI: 10.51723/hrj.v3i18.685. Disponível em:

<https://escsresidencias.emnuvens.com.br/hrj/article/view/685>. Acesso em: 10 mar. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, EC De. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale. Novo Hamburgo: Feevale. 2013.

SERAFINI, A. I. B. et al. Tá na hora de falar sobre gravidez. Projeto de Extensão. *ANALECTA, Juiz de Fora*, dez./ 2020. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/ANL/article/download/2820/1897>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SILVA, P. S. M.; VIANA, M. N.; CARNEIRO, S. N. V. O Desenvolvimento da Adolescência na Teoria de Piaget. *Psicologia*. 2011.

SILVA, H. I; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 99, n. 251. p. 205-221, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbeped/a/hX97HhvkMZnDnkxLyJtVXzr/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SILVA, G. K. Benefícios da prática da atividade física na gestação: uma revisão sistemática. [S. l.], Repositório Universitário da Ânima (RUNA), 2019. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/12899>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SILVA, J. C.; RINALDI, A. E. M.; CONDE, W. L. Fenótipos corporais na adolescência: é necessário ajustar o índice de massa corporal de acordo com os estágios de maturação sexual?. Cadernos de Saúde Pública, v. 36, n. 7, p. e00072719, 2020.

WHO -WORLD HEALTH ORGANIZATION. Child and adolescent health and development. Geneva: WHO, 2001.

WHO -WORLD HEALTH ORGANIZATION. Health for the World's Adolescents, A Second Chance in the Second Decade. Geneva: WHO, 2014.

# Conquistas e desafios rumo a uma educação integral: movimentos docentes em uma escola de tempo integral no Maranhão

Carlos Erick Brito de Sousa



10.47247/CM/6063.019.2.8

Este capítulo corresponde a uma releitura de recortes da pesquisa de doutoramento do autor, intitulada “Experiências do chão da escola: uma convivência entre orientação ciência, tecnologia e sociedade e bom desempenho na Prova Brasil”, defendida em 2019, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O trabalho pode ser consultado no Repositório de Teses da UFMT.

## Apontamentos iniciais sobre o ensino integral e a educação integral

O crescimento da oferta do ensino em tempo integral tem crescido nos últimos anos, despertando a atenção para as transformações educacionais e sociais proporcionadas por instituições escolares com esse perfil. Diante deste cenário, a motivação para a construção deste texto se insere em um esforço de investigação junto a professores de uma instituição com estas características, analisando, a partir de seus discursos, como se processam os movimentos docentes rumo a uma educação integral, bem como as conquistas e desafios em uma das primeiras escolas públicas do Maranhão com esse tipo de proposta para o ensino fundamental.

Como assevera um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) para a Educação Integral (BRASIL, 2009a), trata-se de uma tendência em crescente expansão, tendo em vista que a valorização da jornada escolar ampliada vem ganhando cada vez mais importância no cenário educacional brasileiro. Cavaliere (2002) explica que cada vez mais são colocadas novas demandas para a escola, a qual se vê diante da pressão social para assumir novas responsabilidades e compromissos educacionais, os quais se mostram bem mais amplos do que os tradicionalmente realizados pela escola pública no país. Nesse âmbito, Miranda e Santos (2012) ressaltam que, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, estava prevista uma ampliação gradativa da implantação do ensino em tempo integral em escolas municipais e estaduais do país.

Situando a questão da ampliação da jornada escolar em um panorama histórico, Silva (2014) explica que as origens dessa proposta se inserem nas lutas contra o domínio capitalista, desde meados do século XIX, em especial as decorrentes dos movimentos da classe operária, que defendiam ideais de emancipação e buscavam mais oportunidades e melhores condições de educação para eles e seus filhos.

Um dos alicerces para a defesa de uma escola com estas características estava nos propósitos erigidos pelo filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), em especial, no pressuposto de que a aprendizagem é indireta e se processa no meio social, sendo muito mais consistente por intermédio de vivências, pelo compartilhamento de experiências no próprio ambiente, do que por transmissão direta e formal dos conhecimentos (CAVALIERE, 2002).

Entretanto, os pressupostos para a implantação da escola de tempo integral no Brasil não constituíram um consenso. As propostas e iniciativas advinham de matrizes ideológicas distintas, e, em certos casos, contraditórias. Disputavam território pensamentos de agentes oriundos de diferentes campos, dentre anarquistas, integralistas (de caráter tradicional e ultraconservador) e escolanovistas. Integralistas defendiam uma escola que abordasse, numa perspectiva mais conservadora, bases educacionais relacionadas a aspectos

cívicos, espiritualidade e disciplina. Anarquistas almejavam o desenvolvimento de uma escola que valorizasse a igualdade, liberdade e autonomia, numa visão mais emancipatória e ligada a um projeto de formação política dos educandos (BRASIL, 2009b).

Por outro lado, havia o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, tendo o educador Anísio Teixeira (1900-1971) como um de seus principais encabeçadores, e que possuía o propósito de instituir uma escola que se concentrasse num programa de ensino considerado mais completo, envolvendo conhecimentos das mais diversas áreas – Leitura e Escrita, Aritmética, Ciências Sociais e Naturais, Arte, Educação Física, dentre outras atividades (BRASIL, 2009b). Segundo Esquinsani (2008), as influências dos trabalhos de Dewey e de proposições da Escola Nova foram marcantes nesse início de implantação da escola de tempo integral, com projeções históricas até os dias atuais.

Nesse sentido, é relevante investigarmos de que maneiras os movimentos docentes têm contribuído, no âmbito escolar, para novos rumos no cenário educacional, visando à construção de uma educação integral, que, de acordo com o exposto em documento de referência para a educação integral nacional impõe a superação de alguns desafios:

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (BRASIL, 2009b, p. 6).

## **Um olhar a respeito da instituição investigada**

A escola de tempo integral pesquisada foi fundada em 2008 e possui em torno de 420 estudantes, sendo aproximadamente 80 matriculados na Educação Infantil e cerca de 360 no Ensino Fundamental, havendo apenas uma turma para cada ano desses níveis de ensino. Assim, as nove turmas, cada uma correspondente a um ano diferente do Ensino Fundamental, têm, em média, 40 matriculados.

Atendendo às normas vigentes das legislações para a educação brasileira, os estudantes da Educação Infantil não participam do modelo de ensino em tempo integral, tendo somente quatro horas de atividades escolares.

Já os estudantes do Ensino Fundamental possuem 10 horas de atividades escolares, recebendo alimentação (lanche nos dois turnos de aulas e almoço).

No que se refere à infraestrutura, possui diversificados espaços, como salas de aula climatizadas, Biblioteca (com acervo de mais de 500 títulos, contendo livros, CDs, DVDs e mapotecas), Laboratório de Ciências (equipado com vidrarias, modelos didáticos, anatômicos, microscópios, lupa e outros materiais em bom estado de uso), Laboratório de Informática (com computadores, acesso à Internet e dispondo de softwares educativos), Sala de Multimídia (possuindo aparelhos de som, DVD, TV, computadores e projetores multimídia), Brinquedoteca, quadra poliesportiva, refeitório, recepção, banheiros e dependências consideradas adequadas a pessoas com deficiência, salas para diretoria geral e adjunta, para coordenadorias, para professores, dentre outros espaços. Cada um desses setores possui uma equipe de professores coordenadores e responsáveis. A instituição também conta com o desenvolvimento de projetos, envolvendo principalmente Cultura e Esporte, inseridos nas horas de atividades escolares.

Os professores da referida escola são em sua maioria concursados e atuam em suas áreas de conhecimento, alguns possuindo pós-graduação lato sensu, geralmente na área de Educação. No total, a instituição conta com 23 professores, sendo: três professoras consideradas polivalentes, com formação em Pedagogia, que ministram aulas para a Educação Infantil; e 20 docentes para o Ensino Fundamental - quatro professoras também consideradas polivalentes, com formação em Pedagogia, que atuam apenas nos anos iniciais; e 16 com formações em outras licenciaturas que atuam nos anos iniciais e/ou finais dessa etapa de ensino.

Cabe destacar que, a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, os estudantes passam a ter professores específicos para cada disciplina. Os docentes são estimulados a trabalhar de forma articulada, em atuação conjunta com um dos coordenadores do Laboratório de Informática, por exemplo, para a ministração de aulas que requeiram a utilização de softwares educativos, ou com um dos coordenadores do Laboratório de Ciências, para atividades que precisem desse espaço e dos recursos que ele disponibiliza. Todas estas informações foram obtidas em atividade de pesquisa de campo no próprio escolar.

## **Sobre as estratégias de investigação junto aos docentes**

A pesquisa realizada é de caráter qualitativo e contou com observações da rotina escolar, análise de documentos da instituição e realização de entrevistas semiestruturadas com professores que atuavam nos anos finais do ensino fundamental e uma coordenadora pedagógica, sendo a pesquisa de campo realizada entre os anos de 2017 e 2018. No que concerne à pesquisa de campo, no âmbito da pesquisa qualitativa, concordo com Minayo (2014, p. 201) quando a autora expõe que esta se refere “[...] à abrangência, em

termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação”.

Para a escrita deste capítulo, optei por trazer à tona discursos dos professores a respeito da educação integral, sendo realizada uma análise de conteúdo dos textos oriundos das transcrições de entrevistas. Conforme as explicações de Bardin (2016), as estratégias analíticas desta proposta metodológica são estruturadas em torno de três polos cronológicos: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Desse modo, no presente trabalho, foram adotados esses procedimentos para a realização do processo de análise de parte do corpus de pesquisa.

Quanto às entrevistas com os professores da escola, aceitaram participar da pesquisa os seguintes sujeitos: uma professora de Língua Portuguesa; uma de Matemática; uma das responsáveis pela Coordenação da Biblioteca; um dos responsáveis pela Coordenadoria de Esportes; um dos coordenadores do Laboratório de Informática e Multimídia; um dos responsáveis pelo Laboratório de Ciências; o docente de Educação para o trânsito (que também atuava como professor de Geografia); o professor de Educação para as relações étnico-raciais (que também lecionava História); e o professor de Educação Ambiental (que também atuava como docente de Ciências). Todos possuíam forte participação nos projetos realizados pela instituição. As entrevistas semiestruturadas com os nove professores perpassavam questões a respeito da atuação docente na proposta de ensino integral desenvolvida pela instituição pesquisada.

Para a manutenção de sigilo sob a identidade destes sujeitos, foram adotados códigos contendo a letra “P” (referente a professores) acompanhada de um número, assim, os códigos de P1 a P9 foram definidos, conforme a ordem de realização das entrevistas. Todos os professores entrevistados eram concursados e possuíam carga horária semanal de 40 horas, a maioria estava na escola desde a fundação (apenas P3 e P7 estavam há seis anos na escola no período de consecução da pesquisa) e possuía pós-graduação lato sensu em Educação (exceto P4, P6 e P7, que tinham a graduação como maior titulação). No que diz respeito à experiência docente dos entrevistados, apenas uma das professoras possuía seis anos de atuação profissional, cinco professores tinham entre 10 e 15 anos de experiência, e os três restantes possuíam entre 15 e 20 anos de trabalho docente. Dentre os entrevistados, havia quatro professoras e cinco professores.

Todos os sujeitos participantes foram informados a respeito dos propósitos da pesquisa, a partir de reuniões organizadas com esta finalidade ou de conversas particulares com o pesquisador. Além disso, é importante destacar que a investigação segue os parâmetros exigidos pela Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e normas complementares, não

representando ônus, riscos ou prejuízo aos sujeitos da pesquisa, mantendo suas identidades sob sigilo (BRASIL, 2012). Desse modo, quando se faz necessária a utilização de algum trecho de seus discursos, recorro ao uso de códigos. Foi informado aos sujeitos que a participação seria voluntária e que o consentimento poderia ser retirado a qualquer momento durante a pesquisa, sendo esta decisão acatada pelo pesquisador. Todas as etapas da pesquisa de campo foram realizadas no próprio espaço escolar.

E, em cumprimento a estas exigências éticas, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), após estarem cientes do tipo de participação e concordarem com o que foi proposto pelo presente trabalho. O trabalho foi cadastrado na Plataforma Brasil e obteve aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) designado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep).

## **Discursos sobre os movimentos docentes rumo a uma educação integral**

Este tópico remete à análise dos resultados obtidos na construção de uma categoria que emergiu das recorrências presentes nos discursos dos diferentes professores pesquisados, perpassando os Movimentos docentes no âmbito do ensino de tempo integral na escola pesquisada. São apresentados alguns excertos, os quais correspondem às próprias unidades de contexto. Dessa forma, foram analisadas unidades de registro que enfatizavam o fato de passarem maior tempo na escola, o que repercutiu em um professor que eles consideram integral, na diversidade de propostas, na formação de estudantes com características que eles acreditam serem diferentes de outros estudantes, no incentivo à realização de projetos e em práticas interdisciplinares.

Uma das ideias apresentadas pelos professores pesquisados foi a de que o ensino de tempo integral traz muitos desafios para a instituição, em especial pelo fato de esta ter sido uma das primeiras escolas do Maranhão a adotar esse modelo. Eles relataram que, tanto os professores e a equipe de gestão, bem como os estudantes, foram se adaptando a esta proposta de ensino, porque nenhum deles havia trabalhado antes em uma escola com tais características. Todavia, comentaram ter feito um trabalho em equipe, estudando experiências bem-sucedidas de realidades escolares de outros estados. Conforme os professores que estavam há mais tempo na instituição, uma equipe foi constituída um ano antes de a escola ser fundada, para iniciar os trabalhos de planejamento geral da instituição, pensando a estruturação das atividades, distribuição das cargas horárias e a primeira versão do projeto político-pedagógico.

Embora, em alguns momentos das entrevistas, os professores considerem que o ensino de tempo integral na escola tenha ainda um caráter, de certa forma, conteudista, acreditam que o fator tempo seja um diferencial em relação a outras escolas. A maior disponibilidade de tempo permite aos

docentes um acompanhamento maior e mais proximidade com os estudantes, como eles asseveram: “vivenciar a escola”. O trecho a seguir realça este aspecto:

“Eu, particularmente, achei melhor a escola em tempo integral em relação a outras escolas, porque aqui a gente tem oportunidade de trabalhar com o aluno, de abordar os conteúdos com mais profundidade e de acompanhar. A gente tem tempo de dar a aula, acompanhar os alunos, de ver se eles estão compreendendo” (P3).

Ligado a estes factos está a condição de professor integral, algo observado durante o período de imersão na escola, e que é reforçado pelo discurso dos professores. Eles discorrem sobre a presença constante na instituição, em sala de aula, na sala dos professores, pelos corredores, em conversas com estudantes, coordenadores, gestores e outros funcionários da escola. Todos passam os dois turnos na escola, almoçam em horário comum aos estudantes, possuem apenas uma turma de cada ano do Ensino Fundamental com média de 40 estudantes, conhecem os pais ou responsáveis, seja pela presença constante nas reuniões de pais e/ou pela integração ocorrida durante os projetos escolares. Enfim, toda essa convivência, em função do maior tempo que passam na escola, permite um conhecimento mais ampliado sobre a realidade dos estudantes e das características de aprendizagem, dificuldades e desafios do dia a dia da escola.

Para Soares (2015, p. 17), isto “[...] envolve um projeto pedagógico de tempo integral. Se são quatro categorias de aprendizados: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, é preciso ter tempo para enfatizar cada uma. O tempo integral facilita esse processo”. A maneira como a escola pesquisada organiza suas propostas educativas, incentivando o trabalho colaborativo entre os docentes, também permite que partilhem informações e proponham atividades em conjunto. O trecho de fala destacado a seguir discorre sobre essa prática:

Aí, é outra diferença em relação a outras escolas. Esse, eu te diria, que é o grande diferencial da escola em tempo integral. No caso, o professor, ele também sendo integral, porque se a escola for de tempo integral e o professor não for, não vai ter essa interação. Então, eu acho que esse é o fator principal da escola tá dando certo, de eu conhecer o professor de História, a professora de Matemática, saber o que eles estão trabalhando, porque a gente passa o dia todo aqui. O diferencial é que aqui a gente conhece e acaba acompanhando o trabalho de cada um (P1).

Outro fator apontado pelos pesquisados, como uma das características do ensino de tempo integral na escola, é a possibilidade de

trabalhar com uma diversidade de metodologias e avaliações. De acordo com os participantes da pesquisa, por possuírem maior carga horária, há essa possibilidade de movimentos docentes em torno da variação das metodologias utilizadas e das formas de avaliação, o que lhes permite explorar outras potencialidades dos discentes. Ademais, o próprio trabalho desenvolvido pelos projetos escolares corrobora na desenvoltura e condições de expressão dos pensamentos e ideias pelos estudantes. Foram citados, ao longo das entrevistas: trabalhos escritos individuais e coletivos; produções textuais; apresentações e seminários; provas; atividades de leitura e interpretação de textos; resolução de problemas; discussões e debates; utilização de músicas, peças, filmes e outras produções midiáticas; roteiros de práticas e relatórios, dentre outras possibilidades.

Destaco a seguir um trecho de fala inserido nesta unidade de registro:

“Eu acho que o aspecto principal dentro desse contexto aí, é a gente conseguir visualizar, no aluno, a probabilidade de ele se tornar um protagonista, de ele entender que é um detentor de todo o seu processo de construção de conhecimento. Lógico, respeitando as especificidades de cada um, tentando tirar dele o máximo que ele pode oferecer, de acordo com suas aptidões, com seus conhecimentos. Então, aqui a gente tem essa possibilidade, porque a gente diversifica a questão das avaliações, das atividades. Quer dizer, aqui a gente tenta usar uma linguagem que explora a oratória, do tipo seminário, uma produção textual, uma discussão em cima de um filme, de um documentário, a gente tenta usar experiências da questão cênica, peças teatrais. Quer dizer, existe uma gama de avaliações que exploram essas potencialidades, que eles vão ter de acordo com o que se espera deles, de produzir esse aluno com essa criticidade” (P8).

Ainda nessa categoria, sobre o ensino de tempo integral na escola investigada, outro ponto colocado pelos docentes foi a realização de um trabalho que valoriza a interdisciplinaridade no ensino. Para os professores, trata-se de um indicativo de um “trabalho de qualidade”, sendo considerado um dos pontos positivos da instituição, possibilitando agregação e contribuições mútuas entre os docentes, permitindo transpor divisas entre as diferentes disciplinas, ampliar e aprofundar conhecimentos. Destaco a seguir um excerto em que algumas dessas colocações estão presentes:

“Tem muita relação entre os professores, e é muito bom, porque a gente sempre ajuda um ao outro. No contexto dos trabalhos entre os diferentes professores, eles têm a interdisciplinaridade também” (P5).

Os professores P4 e P5, que atuam nos laboratórios de Informática e de Ciências, respectivamente, abordaram os trabalhos desenvolvidos em integração com outros docentes. Todos os professores da escola desenvolvem algum tipo de atividade em parceria com os responsáveis pelo Laboratório de

Informática, seja em aulas formais das disciplinas ou em projetos. Os responsáveis pelo Laboratório de Ciências realizam prioritariamente trabalhos com os professores de Ciências, de Educação Ambiental e as professoras polivalentes, e também propostas em conjunto com professores de Geografia, porque há conteúdos abordados ao longo do Ensino Fundamental que possuem interfaces com os da área de Ciências, ou que podem requerer o espaço do laboratório.

O docente P3 também discorreu sobre atividades em parceria com outros docentes, visando à constituição de uma proposta interdisciplinar no ensino, ultrapassando os conhecimentos considerados mais tradicionais da disciplina que leciona, incorporando elementos de outras áreas do conhecimento e buscando aprofundar questões sociais, ambientais, econômicas, políticas, científicas e tecnológicas relacionadas ao tema abordado, a exemplo de uma experiência interdisciplinar que fundamentou os discentes para discussões sobre as repercussões locais e internacionais do Centro de Lançamento de Alcântara, no Maranhão. O aprofundamento de questões dessa natureza também pode contribuir para o exercício da tomada de decisão pelos estudantes, em atividades realizadas no espaço escolar, como defendem Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007).

Algumas das experiências pedagógicas consideradas mais marcantes pelos sujeitos pesquisados têm sido os trabalhos com a Pedagogia de Projetos, no chão da escola, mobilizando toda a comunidade escolar em torno de uma intencionalidade comum de pesquisa e construção de conhecimentos. Para estes docentes, é também uma oportunidade de fugir da rotina de sala de aula e vivenciar de maneira menos extenuante as 10 horas de permanência na escola. Por conseguinte, os projetos acabam funcionando como uma maneira lúdica de abranger novos conhecimentos. Abaixo é exposto um depoimento sobre esses movimentos docentes na escola pesquisada:

“Projeto é a nossa válvula de escape aqui, porque se a gente não tiver os projetos e colocar só os alunos dentro de sala. Pra não ficar só aquela questão de dar aula, dar aula, disciplina pela disciplina... Eles passam aqui cinco dias dentro de sala de aula, de 07h30 até 17h30, então, o projeto acaba sendo uma forma dinâmica de ensinar. E eles participam demais dos projetos” (P1).

Ao tratarem dos projetos, os pesquisados ainda relataram sobre a contribuição dessas propostas para os trabalhos interdisciplinares na escola, que, para eles, é uma marca da estruturação e funcionamento do ensino de tempo integral na instituição. De acordo com Prado (2003, p. 8), atividades escolares inseridas no âmbito da Pedagogia de Projetos podem contribuir para potencializar a interdisciplinaridade, uma vez que “o trabalho com projetos permite romper com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento

de elos entre as diferentes áreas de conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem”.

As transcrições das entrevistas traziam recorrentemente termos como “interação”, “debates”, “ativos”, “participativos”, que remetem a uma ação em conjunto. Uma das características da interdisciplinaridade é permitir “[...] a criação de uma rede de parceiros responsáveis por desvencilhá-los da solidão, e com isso, em conjunto, impulsionarem sua capacidade criativa vital” (JOSÉ, 2013, p. 77). Esta mesma autora complementa que este tipo de proposta corrobora para que professores e estudantes possam refletir coletivamente sobre questões inerentes à sua escola, à sua realidade. E, ao mesmo, tempo, em consonância com os trechos selecionados, todos os participantes desse processo podem se tornar autores e desenvolver suas potencialidades pessoais.

P7 é umas das docentes, por exemplo, que menciona ter dificuldades em lidar com o que denomina de “professores-ilhas”, assim, o esforço realizado é para que todos se envolvam e possam somar às propostas desenvolvidas na escola, no intuito de que os movimentos docentes realizados os tornem “pontes”, como pode ser visto no trecho de fala a seguir:

“[...] aqui nós trabalhamos em conjunto, ninguém trabalha isolado, porque aqui ninguém é “ilha”, todo mundo é “ponte”... Então, a gente trabalha mesmo em conjunto, com a família, com os outros professores, com a direção pedagógica, todo mundo mesmo, aqui é um trabalho conjunto para um resultado final” (P7).

## Considerações finais

Na ótica dos sujeitos da pesquisa, os movimentos docentes, perpassando a convivência em tempo integral, as variações de métodos de ensino de ensino e de avaliação, as estratégias fortalecidas pela pedagogia de projetos, dentre outras atividades que ganham força pelo fator tempo e pela integração entre os professores, têm contribuído ao aprimoramento das práticas leitoras (numa perspectiva de leitura crítica de mundo) e desenvolvido um espírito de pesquisa, de construção e resolução de problemas. Sendo, portanto, características fundamentais para superar alguns dilemas destacados na rotina de escolas de tempo integral, a fim de superar um modelo de escola que se torne “conteudista” ou de hiper escolarização (BRASIL, 2009b). Ao mesmo passo, acentuam as conquistas obtidas com o empenho para a construção de uma educação integral, consoante as possibilidades encontradas, almejando a formação cidadã, a fim de tornar os estudantes mais autônomos e com potencial crítico.

## Referências

- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral, concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC, 2009a.
- BRASIL. Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009b. (Série Mais Educação).
- BRASIL. Resolução n. 466/2012. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.
- CAVALIERE, Ana M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? Educ. Soc., v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A.; PERAMBUCO, Marta M. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).
- ESQUINSANI, Rosimar S. S. Experiências de escolarização em tempo integral no Brasil: uma revisão histórica. In: Anais V Congresso Brasileiro de História da Educação - CBHE, 2008. Anais... Aracaju: CBHE, 2008. p. 1-8.
- JOSÉ, Mariana A. M. Aprender a superar os dilemas do cotidiano da escola: um pressuposto da formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, Ivani C. A.; FERREIRA, Nali R. S. Formação de docentes interdisciplinares. Curitiba: CRV, 2013.
- MINAYO, Maria C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec, 2014. (Saúde em Debate).
- MIRANDA, Marília G.; SANTOS, Soraya V. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? Perspectiva, v. 30, n. 3, 2012.
- PRADO, Maria E. B. B. Pedagogia de Projetos: fundamentos e implicações. Brasília: SEED/MEC, 2003.
- SILVA, Kátia A. C. P. C. A formação de professores para a educação integral na escola de tempo integral: impasses e desafios. IN: ROSA, Sandra V. L. et al.

Educação Integral e a escola pública de tempo integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico. Goiânia: América, 2014. p. 15-32.

SOARES, José F. Discutindo a gestão democrática e a qualidade do aprendizado: entrevista. Revista Com Censo, 2 ed., n. 2, p. 14-20, ago. 2015.

# Educação indígena em Manaus: identificação, cultura e representatividade

Elisangela Guedes da Silva e Elciney da Silva Alfaia



10.47247/CM/6063.019.2.9



## Introdução

A região Amazônica principalmente o Amazonas abriga grande diversidade étnico linguística, segundo informações da Fundação Nacional do Índio-FUNAI. O Estado do Amazonas concentra a maior população indígena com cultura preservada. Dados comprovam que no Brasil a maior concentração de Indígenas vivendo em contexto urbano localiza-se na região norte. No Amazonas as cidades que se destacam com povos indígenas estão localizadas: no Alto Solimões, na cidade de Tabatinga, no Alto Rio Negro na cidade de São Gabriel da Cachoeira, e a capital do estado Manaus.

Nesse contexto urbano, com os resultados dos ciclos econômicos implantados na região Amazônica, houve transformações nas últimas décadas. As mudanças trouxeram impactos para os povos de populações tradicionais que habitam a cidade de Manaus, sendo os mais populosos: os Tikuna, os Tukano, os Kambeba (Omáguas), os Baré, os Sateré-Mawé, Mundurucu, Apurinã Kokama, esse último será terá mais ênfases pelo trabalho que foram realizados nas comunidades. Esses dados são da Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME).

Nos últimos anos verificou-se a criação de novas organizações indígenas e indigenistas pelo Brasil, novas não apenas em termos de sua formação recente, mas, nos princípios de suas funções e características políticas. Sahlins (1997, pág78) diz que “apesar de os indígenas se encontrarem situados em meio urbano, em outro contexto sociocultural, suas raízes e identidade permanecem baseados na aldeia”. A migração para as cidades não desvincula o indígena de sua origem étnica: no contexto urbano a sua identidade é reafirmada, pois o indígena onde se encontrar vai ser indígena. Na teia das relações urbanas eles são parte de uma sociedade dispersa, porém centrada na terra natal e unida por uma contínua circulação de pessoas, ideias e sobrevivência.

O presente estudo pretende apresentar uma reflexão sobre os indígenas em contexto urbano, em referência à continuidade da cultura através do modo de vida. Para os descendentes indígenas nascidos na cidade é importante a manutenção cultural, ponto importante para conhecer a história e vida dos indígenas. Pode-se verificar no desdobramento da legislação brasileira como a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a lei Organização Internacional do Trabalho-OIT sobre Povos Indígenas e Tribais que tratam sobre essa questão.

De acordo com o IBGE, no Censo Demográfico de 2010, em torno de 4 mil moradores da capital amazonense se auto identificaram como indígenas, no entendimento o número pode não mostrar a realidade. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE no Amazonas, o indígena que mora em Manaus ainda se sente pouco à vontade para se auto afirmar numa sociedade competitiva e discriminadora. Outro ponto relevante é a falta de

informação que os indígenas que vivem nos centros urbanos, possuem sobre sua importância no contexto social.

Com a grande devastação e exploração da floresta, adentrando o espaço indígena, levando inúmeras situações que os indígenas não estão acostumados com a ideia do “falso progresso”, modernidade de organização. São algumas comunidades indígenas que conseguem viver com sua cultura, nos grandes centros, no caso específico a Cidade de Manaus.

O quantitativo de indígenas que vivem no contexto urbano traz a necessidade de conhecer a Amazônia pelo olhar do indígena. Seu próprio perceber nos proporciona sair da visão engessada que foi criada pelos colonizadores, que até os dias atuais é reproduzida por muitos. Acredita-se que uma gama de conhecimentos será acrescida e novas descobertas serão registradas para as novas gerações, e todo o processo de mudança, da história cultural, de como fazer com que a escola assuma um papel ativo nesse processo é o desafio dessa pesquisa.

A metodologia da pesquisa, foi de cunho qualitativo com, pesquisa documental em site de organizações indígenas, Gerência Indígena da Secretaria Municipal de Educação-SEMED, realizou trabalho de campo para conhecer as comunidades onde os centros educacionais indígenas estão inseridos, ressaltando o método de observação.

Justifica-se a temática da pesquisa pela necessidade de conhecer a organização dos órgãos responsáveis em Manaus pelas construções, elaborações dos planejamentos, recursos materiais e humanos dos centros indígenas em Manaus. As parcerias formadas com órgãos governamentais como às Universidades Públicas, as organizações indígenas, como se consolidam como vitais para esse processo, bem como para a concretização do projeto escolar indígena.

A história da Educação Escolar Indígena no Brasil é enfatizada nos livros de histórias reproduzidos nas escolas. Alguns pesquisadores como Darcy Ribeiro relata que quando chegaram os navegadores portugueses, nos idos de 1500, este território, hoje chamado Brasil, era habitado por cerca de mil povos diferentes. Eram os nativos desta terra e que foram chamados de “índios” pelos navegadores portugueses. Viviam livres, alegres e “soltamente” como gostava de dizer o antropólogo e estudioso dos povos nativos brasileiros Darcy Ribeiro (1922-1997).

Partindo dessa premissa, Gondim (2007) descreve em seu livro “A invenção da Amazônia”, que foi uma invenção criada pelo homem europeu a partir de relatos de viagens e exploradores missionários e artistas. Que nessas viagens sobrepôs o imaginário dos europeus criando uma visão distorcida da Amazônia, Gondim afirma que.

“a Amazônia foi uma invenção”, pois a Amazônia não foi descoberta, esse termo só foi intitulado com a chegada dos portugueses. (GONDIM, 2007, p.14). Souza (2009) afirma “que quando os europeus chegaram ao século XVI, a Amazônia era habitada por um conjunto de sociedades hierarquizadas” (GONDIM, p.118).

A imposição aos indígenas do uso da língua portuguesa foi um dos mecanismos utilizados para “desnaturalizar” seus costumes e língua. Conforme Almeida (1997), a introdução da língua Portuguesa foi uma ordem cujo o intuito era brevar o avanço da língua geral, empregada pelos padres jesuítas. Além disso, o autor destaca que a imposição da língua representou afirmação política sobre os conquistados. Hoje os indígenas vivendo em contexto urbanos lutam para recodificar seus laços culturais em suas comunidades, mesmo com todas as adversidades impostas ao longo dos anos.

A língua indígena é riqueza cultural do país, sendo que a Amazônia é o território com maior índice de indígenas vivendo em contexto urbano, de acordo com dados do último censo realizado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. Manaus (AM) é a cidade mais populosa da Amazônia brasileira com quase 2 milhões de habitantes (IBGE, 2010), distribuídos em 63 bairros por uma área de mais de 11 mil km<sup>2</sup>. Os mapas de auto identificação que elaboramos com integrantes da Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME), em 2015, identificou 34 etnias em 51 bairros, sendo elas: Munduruku, Tikuna, Sateré-Mawé, Dessana, Tukano, Miranha, Kaixana, Baré, Kokama, Apurinã, Tuyuka, Piratapuya, Kamaiura, Kambeba, Mura, Maraguá, Baniwa, Macuxi, Wanano, Tariano, Bará, Arara [do Aripuanã], Karapãna, Barasana, Anambé, Deni, Kanamari, Katukina, Kubeo, Kulina, Marubo, Paumari, Arara do Pará e Manchineri.

Para compreender melhor a Amazônia, é necessário considerar as origens históricas como formas de aprender de que maneira seus significados se transformaram com o passar do tempo e influenciaram a forma de vivenciar a cultura, os traços culturais, enfatizados nas aldeias, nas comunidades indígenas que resistem nas cidades e no grande centro urbano da Amazônia.

## **Resultados da Educação Indígena em Manaus**

Na cidade de Manaus a educação escolar indígena encontra-se atualmente em diferentes frentes de realidades dentro e fora da aldeia. No caso aqui discutido, o jovem indígena nascido na cidade de Manaus tem a oportunidade de realizar cursos profissionais nas instituições públicas e privadas enfatizando o alto potencial sociocultural, identitário e de conhecimentos tradicionais que embasam sua criação. No estado do Amazonas, o mais indígena do Brasil, percebe-se na atualidade a força efervescente da cultura indígena entre crianças, jovens e adultos indígenas residentes na metrópole Manaus. Há um coletivo politicamente engajado no

sentido da emancipação dos sujeitos por meio do empoderamento de conhecimentos escolarizados e, ao mesmo tempo, a valorização dos conhecimentos e experiências tradicionais, independentemente do espaço em que se encontram os sujeitos e coletivos indígenas, urbanos ou aldeias.

As políticas públicas voltadas aos povos indígenas apresentam profundas contradições no plano conceitual e metodológico. A educação escolar indígena, como política pública, enfrenta este dilema: como tratar de forma diferenciada os diferentes, sem cair na armadilha da desigualdade e da exclusão (BANIWA, 2019).

Essas etnias indígenas realizam reuniões de acordo com o cronograma organizado, participam de feiras, seminários, estudo na Universidade Federal e Universidade Estadual, onde existem cursos direcionados para professores indígenas. Espaço onde realizam manifestações pela luta de seus direitos. Ao longo dos anos as manifestações tiveram conquistas, muitas delas na área da educação, com a conquista da criação de escolas indígenas e centros educacionais indígenas em Manaus ou adjacências.

Enfatiza-se que as escolas indígenas e centros educacionais Indígenas que ensinam a língua materna, como apresentado anteriormente, são iniciativas das próprias comunidades em reivindicar o ensino da língua para seus filhos. Entretanto a SEMED como órgão governamental que é a mantenedora com a contratação dos professores. Que relatam algumas dificuldades encontradas com o trabalho desenvolvido nos centros educacionais, como: “(...) a quantidade adequada de materiais didáticos, merenda escolar, e a estrutura física reproduz o modelo de escola racional do homem branco, não respeitando as características culturais indígenas” relato da professora A. são poucos, mas os professores conseguem realizar trabalhos diferenciado com os alunos.

## **Processo Identitário Indígena na Cidade de Manaus**

O conceito de identidade, para entendermos o processo de construção de identidades é preciso considerara dinâmica entre linguagem e sociedade. As identidades têm sua origem em processos históricos e sociais, sendo sua condição contextual resultado de formas estruturais e de organizações sociais específicas (Hall, 2005; BAUMAN, 2005). Nossas ações linguísticas nesses contextos sociais nos fornecem acesso aos significados e sentidos que atribuímos ao mundo. Dessa forma, práticas discursivas, mundo social e questões indenitárias encontram-se entrelaçados.

No Amazonas o processo Identitário para ser relacionado com os indígenas que vivem no contexto urbano requer um olhar diferenciado das Identidades fragmentadas, múltiplas. Movimento indígena não é o mesmo que organização indígena, embora esta última seja parte importante dele. Como

afirma Gersen Baniwa, um indígena não precisa pertencer formalmente a uma organização ou aldeia indígena para estar incluído no movimento indígena, basta que ele comungue e participe politicamente de ações, aspirações e projetos definidos como agenda de interesse comum das pessoas, das comunidades e das organizações que participam e sustentam a existência do movimento indígena (BANIWA, 2006).



A Constituição Federal (1988) traçou um quadro jurídico novo para a regulação das relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas. Rompendo com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista, ela reconhece aos indígenas o direito à prática de suas formas culturais próprias, de acordo com 231 da Carta Magna que afirma,

[...]são reconhecidos aos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (CF, Art 231,).

Figura 02 – Carteira de identificação indígena criada pela associação indígena Nova Esperança.



Fonte: DA SILVA, Elisângela Guedes (2021)

## **Bilinguismo nos Centros Educacionais de Manaus**

O bilinguismo decorre da situação sociolinguística das sociedades indígenas quanto ao uso da língua materna e da língua oficial (português). Esse contexto explica as realidades linguísticas que podem existir: monolinguismo em língua indígena, monolinguismo em língua portuguesa, bilinguismo receptivo (entende, mas não fala uma das línguas), bilinguismo ativo (fala e entende duas ou mais línguas) e, em alguns casos, multilinguismo, o que justifica a educação escolar ser bilíngue.

A noção de bilinguismo vem então sendo amplamente utilizada por professores indígenas e por não índios, quando se discute formação de professores para escolas indígenas. Quase todos ainda falam numa escola intercultural, bilíngue, diferenciada e autônoma. Tal consenso é minimamente e questionável já a partir da constatação da enorme variedade de experiências de escolarização existente no país hoje.

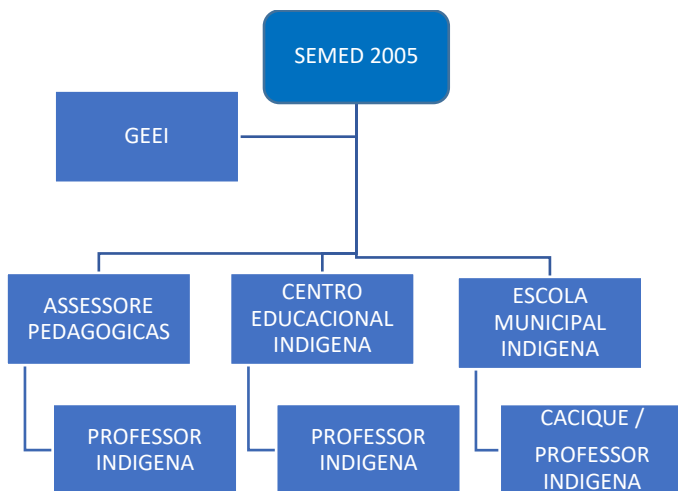
## **Processos Educacionais da Educação Indígena na Amazônia**

Os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas (FUNAI).

Nessa ótica, o Sistema Educacional deve ser reformulado, assumindo a Educação Escolar Indígena, não apenas como um programa de escola das comunidades indígenas, mas como dimensão essencial de um processo educacional que insiste na descoberta, reconhecimento e na valorização da cultura dessas populações. Construindo escolas indígenas de acordo com a cultura dos povos indígenas, e não como a estrutura que hoje encontra-se nas escolas denominadas indígenas. Em relação aos movimentos indígenas, segundo uma definição mais comum entre as lideranças indígenas, é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos.

O fortalecimento dos grupos amparados nas leis tem notoriedade nas presenças marcadas pelos indígenas nos movimentos e eventos que a partir de então tornam mais rotineiros e visíveis. Assim, a educação escolar indígena passa a receber um tratamento, no Ministério da Educação e Cultura, focado na asserção dos direitos humanos, entre eles o de ter seus projetos societários e identitários fortalecidos nas escolas indígenas.

## Responsável legal pela Educação Indígena em Manaus e adjacências - Secretaria Municipal de Educação



Fonte: Fluxograma organizacional da SEMED

Pode-se definir como um processo de migração das aldeias para as cidades, iniciando seguimento de mudanças e adaptabilidade. Assim o aumento dos movimentos migratórios que envolvem as sociedades indígenas costuma interpretar, tais a deslocamentos, aparecem como indícios de há em marcha um processo de mudanças das organizações indígenas. Construindo forças em busca dos direitos indígenas. Esse processo de migração trouxe para capital amazonense Manaus, a presença de indígenas de diversas etnias.

No corrente ano, foram identificadas 15 comunidades indígenas no Município de Manaus:

Tabela 01 – Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus.

Comunidades Indígenas Manaus		
Ord.	Zonas Urbanas de Manaus	Etnia indígenas
1	Bairro Santos Dumont/Hiléia	Sateré-Mawé
2	Bairro Japiim/Petrópolis	Munduruku
3	Barreirinha e Rio Cuieiras	Baré e Tucano
4	Nova Canaã/ rio Cuieiras	Baré / Karapanã
5	Comunidade Três Unidos/Rio Cuieiras	Kambeba
6	Bairro Puraquequara, ramal do brasileiro	Kokama
7	Associação Comunitária Indígena do Paraná de Anvilhanas do Igarapé-Açuinho	Baré
8	Comunidade São Thomé/Rio Negro	Baré / Tariana
9	Bairro Cidade Deus	Tikuna
10	Bairro Cidade de Deus	Deni
11	Comunidade Terra Preta	Baré, Baniwa, Tukano e Munduruku
12	Bairro Aleixo	Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro

Fonte: Documentos da COPIME, Manaus, 2020.

Atualmente, os indígenas da Amazônia têm seus interesses representados não pela agência indigenista, mas por organizações que os representam em diferentes níveis, desde o local e o étnico até o regional e o nacional. Hoje, as organizações indígenas articulam-se em rede, e sua coordenação geral é executada pela Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), sediada em Manaus, e que tem representações próprias em conselhos diretores de muitas agências governamentais (OLIVEIRA, 2010).

Mapa 01 – Cidade de Manaus e seus bairros, com as comunidades indígenas envolvidas na pesquisa, identificadas com seta.



Atualmente a Fundação Nacional do Índio-FUNAI, sua representatividade no Amazonas com sede Manaus é coordenada pelo Emilson Frota De Lima, indígena da etnia Munduruku que assumiu a pasta no governo atual, substituindo o coronel da reserva Manaus atua em toda a região da Amazônia Central, que compreende 24 Municípios, trabalhando com 60 Terras Indígenas regularizadas ou em processo de regularização e, ainda, em aproximadamente 60 áreas de ocupação indígena reivindicadas.

Contexto do Lugar de Investigação, as três Comunidades Indígenas integrantes dessa pesquisa.

Os centros educacionais indígenas na cidade de Manaus, localizados em três comunidades indígenas, que foram mapeadas para melhor localização e contexto urbano. As referidas comunidades possuem características físicas semelhantes, como por exemplo a localização: em áreas distantes do Centro da Cidade de Manaus, em bairros com famílias com poder aquisitivo baixo. Ausências de políticas públicas sobre saneamento básico e saúde.

### **Comunidade Indígena Nova Esperança**

Os serviços de necessários, a Comunidade Nova Esperança, utiliza a energia elétrica da Manaus Energia, com uma pequena diferença de valor por se tratar de uma comunidade indígena. A água é vem oriunda de um poço artesiano construído pelos moradores da comunidade, que é mantido a manutenção por uma taxa no valor de 50,00. Sistema de coleta de lixo, não existe, são queimados e as cinzas usadas para adubo da terra.

A coordenação geral da comunidade tem como presidente a Cacique Socorro Silva, conhecida como Dona Nenê, responsável pela comunidade, possui um projeto em plena atividade, que é a “Roça Comunitária”, com vários tipos de plantios, tais como horta, mandioca, macaxeira, cará, jerimum e outros. O resultado de todas essas atividades, sobretudo a autonomia na gestão da relação com os recursos naturais, é fruto de muito trabalho das lideranças e de toda a comunidade.

### *Comunidade Kokama do Grande Vitória*

A comunidade localiza-se no bairro Grande Vitória na zona leste da cidade de Manaus, a comunidade iniciou sua estrutura organizacional em 07/10/2000, com sede na rua Lábrea, nº447, bairro Grande Vitória, as lideranças da comunidade apresentam, projetos de Autoafirmação das etnias Kokama e seu trabalho de revitalização da língua materna. A comunidade é formada por quarenta e cinco (45) famílias com o quantitativo de duzentas e setenta (270) pessoas, residente na zona leste e norte de Manaus sobre a liderança dos caciques Francisco Braga Maricaú.

## Comunidade Nações Indígenas

A Comunidade ANI localiza-se no bairro Tarumã Zona Oeste de Manaus Tarumã-Açú é um bairro da Zona Oeste de Manaus. Esse bairro surgiu em 2010 por meio do desmembramento de terras do bairro Tarumã. Possui um chapéu de palha que caiu a estrutura onde era realizada as aulas. Atualmente funciona no contêiner alugado pela prefeitura, com um total de 16 alunos descendentes indígenas, que estudam nas escolas regulares e no outro turno com a professora indígena.

### Considerações finais

Esse trabalho é valioso para o meio científico da região Norte, onde encontra-se o maior quantitativo de indígenas vivendo em contexto urbano. Os pesquisadores poderão recorrer a este para trabalho para futuras pesquisas e contribuições sobre a temática.

Encontrou-se 3 fatores importantes; primeiro o estado precisa elaborar políticas públicas educacionais, de infraestrutura para que os centros educacionais indígenas possuem estruturas adequadas para a realização das aulas, que proporcione materiais didáticos pedagógicos, para que os professores confeccionem juntamente com os alunos ensinando na prática os conhecimentos tradicionais e a pedagógica construtivista.

Partindo dos estudos realizados com as professoras indígenas, uma das sugestões para que a educação indígena realmente atenda, é necessário ouvir os próprios indígenas, construir as diretrizes a partir de discussões, da realidade de cada comunidade indígena.

Precisamos substituir os discursos, bonitos e envolventes, e colocar prática o construtivismo fazendo com que a educação crie e estimule a construção do conhecimento. Essa construção sobre a importância dos professores com ações claras e concretas. Estamos vivenciando um momento de aprendizado, de reflexão, mas também um momento de ação e de construção de novas rotas para a educação. Não podemos perder essa grande oportunidade de investirmos firmemente na formação dos professores para a nova escola que desponta no horizonte. Essa nova escola que faz e fez repensar a prática pedagógica, que transforma a ação docente no cerne das novas metodologias da aprendizagem.

Para isso, a pandemia serviu para repensar a formação docente, entendendo que não se pode partir de zero, como se fossem depósitos vazios, como tão bem Paulo Freire nos ensinou quando escreveu a respeito da educação bancária. A formação docente necessária é a reflexiva, aquela que parte das experiências concretas dos professores, questionando a própria

prática, por meio de ambiente colaborativos, que embase um fazer pedagógico eficaz.

Que proporcione o educador refletir, elaborar e planejar um fazer pedagógico dentro das reais necessidades da comunidade escolar. Para tanto é necessário construir a escola que tanto queremos, com uma visão holista do ser humano. Que quebre os paradigmas construídos historicamente na educação. Partindo dessa premissa, muitos educadores, veem nessa proposta uma oportunidade para que os docentes exerçam um protagonismo necessário para que se sintam desafiados e confiantes com condições de fazer uma escola necessária para novos desafios que surgiram com a Pandemia do Covid-19.

## Referências

AS LEIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA Organização do livro Luís Donisete Benzi Grupioni.

BOAVENTURA, J. Para ampliar o canône da diferença e da igualdade. in: Santos, Boaventura de Sousa (Org). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Civilização brasileira, 2003.

BAUMAN, Z. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira.

\_\_\_\_\_. Referenciais Para a Formação de Professores Indígenas. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002. GRUPIONI, Luis Donisete Benzi.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Identidade, étnica e estrutura social. São Paulo: Pioneira, 1976.

Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: 1988 a. \_\_\_\_\_. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, nº. 248, dez. 1996.

COORDENAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DA AMAZONIA BRASILEIRA-COIAB. Quem somos? Manaus, 2011. Disponível em:<<http://www.coiab.com.br/index.php?dest=quemsomos>>. Acesso em: 10 de ago. 2018.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 2006. Caminhos da identidade: Ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: UNESP; Brasília, Paralelo 15.

CORRÊA DA SILVA, Heloisa Helena; PEREIRA, Viviane Mesquita. Indígenas urbanos: uma questão social no contexto da cidade de Manaus. Costa Rica: Universidade de Costa Rica, 2007. (Pesquisa de Iniciação Científica).

CUNHA, Manuela Carneiro da. O futuro da questão indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy L. da; GRUPIONE, Luiz Donisete Benzi (Org.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Global.

CUNHA, Manuela Carneiro da. O futuro da questão indígena no Brasil. In: SILVA. 1994

DARCY, Ribeiro. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. São Paulo. PAZ e TERRA, 2002.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Indignação –cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo. UNESP, 2000

GONDIM, Neide. A invenção da Amazônia. 2. ed. Manaus: Valer, 2007.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. São Paulo: Editora DP&A, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. Nossos contemporâneos indígenas. In: SILVA. A. L. da; GRUPIONE, L. D. B. (org.). A temática indígena na escola. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995, p. 261-290.

MANUELA, Carneiro Cunha. História dos Indígenas no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2008

OLIVEIRA, João Pacheco de. 2008. Uma etnografia dos índios misturados: situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena. 2ªed. Rio de Janeiro contra capa, p.13-42

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia de Letras, 2006.

# Psycho pedagogical characterisation of Pedagogy and Psychology graduates in Angola (1980-2010)

Felisberto Kiluange Costa, Margarida Rodrigues e  
Ermelinda Cardoso



10.47247/CM/6063.019.2.10



## Introduction

The training of a professional education in this threshold of the 21st century is a great challenge, as new skills are required from the teacher. It is no longer enough for the teacher to transmit his knowledge, but to guide the students' learning. Thus, the centre of the educational process has shifted from the teacher to the student, that is, from the teaching process to the learning process, as we can see in the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) report on the teacher's contribution to preparing the new generation to face the challenges of society (UNESCO, 1996). However, nowadays there are still problems with the efficiency of the educational systems, with teacher training, as well as with the efficiency of study plans and academic programmes (Cardoso, 2006). In view of the demands placed on the teacher, it becomes evident that the great task of teacher education is to contribute in multiple ways to the progress and well-being of humanity. However, preparing the teacher for this is an extraordinarily complex and challenging task.

According to Cardoso (2008), the Higher Institutes of Educational Sciences of Angola (ISCED, acronym in Portuguese), do not escape the demands imposed by the current society, regarding the restructuring of academic plans and programs based on scientific theories. We need the training of increasingly competent, reflective, critical and innovative teacher, who has the skills to select appropriate behaviours for each situation from the link between theory and practice, in a much broader context than the strictly school context. He have to make decisions having a rationale for doing so; work in teams; reflect and criticise; investigation in the classroom and enable intervention strategies, to maintain a critical and consequently, constructive view of society and the curriculum.

It is urgent and important that education finds relevant curricular design models to train future professionals, with a broad profile, whose professional performance is adjusted to the new challenges imposed by science and technology. Thus necessarily involve the adoption of new pedagogical practices and strategies based on scientific methodologies that foster in students all aspects ranging from "savoir", "savoir-faire", to "savoir-être". Therefore, it is necessary to analyse the evolution of the referred formative process, in order to take stock of the situation, allowing the diagnosis of the situation, the determination of the causes and challenges, in order to envisage actions for its improvement.

The historical logical method (Beaton, 2002) is used as the theoretical reference framework for the analysis, as it allows us to describe the essential characteristics of the process under examination, in the space-time context indicated, and the model of the essential logic of the profession, which,

according to González et al (1998), is characterised by conceiving the training process around the competences, which systematise the knowledge, skills and values that should characterise the graduates of this process, with a holistic, configurational approach to the curriculum (Fuentes, 1998).

This chapter aims to analyse the psycho-pedagogical process of training of graduates in Pedagogy and Psychology at the ISCEDs of Lubango, Benguela, Huambo and Luanda, in the period between 1980 and 2010, focusing on the curricula.

To better understand the nexuses of the evolution of this process, we adopted Cardoso's (2006) proposal of temporal frameworks in two major stages, namely: the creation of university studies in Angola and the stage of restructuring the University of Angola, in new ways. Thus, the first stage encompassed the years from 1962 to 1975, while the second stage was divided into two phases: the period between 1975 to 1992 and the period between 1992 to 2002. From then on there was another stage, of expansion and reform of higher education, with implications for the training of these professionals.

## **First stage**

### **Creation of the University General Studies in Angola (1962-1975)**

The first stage was marked by the foundation of higher education in Angola, in 1962, under the denomination of University of General Studies of Angola (Law -Decree n. 44530, 1962), installed in the provinces of Huambo, former New Lisbon, with courses in Agronomy, Forestry and Veterinary Medicine; Medicine, Industrial Chemistry, Mechanics, Electronics, Civil Engineering, Mining Engineering, i Important facts of this stage n Luanda and Pedagogical Sciences in Lubango (former Sá da Bandeira). From that time onwards, higher education was accompanied by research institutions based in those three cities.

In December 1968 it was decided to transform the University of General Studies of Angola (Law -Decree N. 48790, 1968). Thus, the Faculties of Sciences were founded in Luanda, the Faculty of Arts at the Delegation of the University of Luanda in Sá da Bandeira and the Bachelors of Geography, History, Romanic languages and the Degree in Geographic Engineering at the same Delegation.

The 1970s were marked by the foundation of the Faculty of Economics in 1970 and the Faculty of Law in 1975, both in the city of Luanda. In 1974/75 the Faculty of Arts and Pedagogical Sciences was extinguished. In 1976, the University of Luanda was renamed the University of Angola, by Executive Order 77-A/76. In 1977/78, the courses of Agronomy, Forestry and Veterinary Medicine were extinguished and merged into the Faculty of Agricultural Sciences, based in the city of Huambo.

Until that time, all education, including higher education, where teacher training is circumscribed, responded to colonial interests (Noré & Adão, 2003).

The most important facts of this stage was:

- Education system based on an elitist and colonial conception;
- Initiation of university studies (one university for the whole country);
- Diversification of courses and faculties, in some regions of the country;
- Study plans and academic programmes not based on curricular design models;
- De-contextualised study plans and academic programmes.

Once education was seen as the privilege of an elite to safeguard colonial interests, it became stagnant. In this regard, even in the Portuguese metropolis, Lima and Guimarães (2018) state that,

in the mid-1970s, about a quarter of the Portuguese population was illiterate, the schooling rates among children and young people were extremely low (...) and the university population was tiny (...) the situation in 1974 resulted from a "programmed obscurantism" that left deep marks in the Portuguese society, until today (p.603).

Since this was the case in Portugal, it is not surprising that in Angola - a colony at the time - the situation was no different, with a very low rate of schooling and consequently a very low university population (Noré & Adão, 2003). Thus teacher training suffered from the same issues, having started so late.

## Second stage

### The restructuring of the University (1975 - 2002)

The period between 1975 and 1979 was the most critical one that the University in Angola lived through, registering a reduction in its number of teachers and students. Among the various causes, we can point out the issue of the transition from the elitist colonial education system to the new education system of independent Angola, the flight of senior staff, the implementation of the centralized economic system, as well as governance, among others.

To facilitate the understanding of this stage, we chose to divide it into two phases, the first corresponding to the period of the ruling one-party system and the centralized economy (1975 - 1992), with its implications on the national

education system, and in particular on the training process of the professionals in question.

The second phase corresponds, then, to the period marked by the transition to multiparty system and the opening of the country to the decentralization of the economy, which eventually opened the training process to a pluralism of approach, although incipient (1992 - 2002). With the 2001 reform, another stage began, focused on university expansion and reform (2002 - 2010).

### *First phase (1975 - 1992)*

The transition period from colonial to Angolan government affected the functioning of higher education in Angola, as we have already mentioned. The university resumed the normal course of its activities from 1980 (Law Decree no. 31/80, 1980), but with prospects of following a different course. On this basis, the Ministry of Education (MED) directed the creation of the Commission for the Reformulation of Higher Education (CRES, name in Portuguese), whose fundamental objective was to restructure the University of Angola along new lines.

In this context, in April 1984, the 1st University Council decided to prepare a study on the reformulation of higher education, based on the resolutions of the 1st Congress of the Popular Movement for the Liberation of Angola - Labour Party (MPLA-PT, in Portuguese), which took place from the 4th to 10th December 1977. The challenge was to dynamize the functioning of the university, in accordance with the interests of the country, restructuring it both in the field of teaching contents and in the selection of teachers and admission of students, in order to guarantee it a reasonable level of organisation and a perfect link with the realities of the country. The results of the work of this Commission are almost unknown by the university community, perhaps because the university was considered for some years to be a production sector of the bourgeois and reactionary elite. Thus, given the way the university was understood, it did not find the opportunity to implement its growth projects.

The main policies issued by the then People's Assembly, passing through the supervisory body (Ministry of Education), were to be implemented by the different education subsystems. Scientific research was affected, firstly, by the inexistence of research planning structures to be developed in the different Faculties and Institutes and, secondly, by the fact that the technicians linked to these structures left the country in masse months before and after the proclamation of National Independence on 11 November 1975.

Notwithstanding the situations observed, CRES, in some cases, was not profound, to the point of not considering, for example, that one of the causes of failure at the university was the existence of academic programmes that were pure lists of theoretical knowledge, without proper rationale,

methodological and organisational indications, in addition to not considering the lack of teachers with qualifications to teach at the university. As an example, we must consider that the teaching staff in 1980 was mainly composed of foreigners. Many of those teachers had a poor proficiency in the Portuguese language, which had a negative influence on the quality of teaching.

The process of teacher training at higher level, after independence, began with the opening of the Higher Institute of Educational Sciences, in 1980, in Lubango, through the Decree No. 95/80, of 30 August, which according to Ferreira (2008):

extinguished, in turn, the Faculty of Arts of Lubango, the creation of this first institution, within the framework of the University of Angola at the time, complied with the decisions taken at the 1st MPLA Congress, for the "task of restructuring education" to be carried out according to the "Fundamental Guidelines for Economic and Social Development" and which stressed "the need to look after the training of teachers. (...) defined or announced Marxism-Leninism as the political option to be followed, (...) also defined the "fundamental objectives" of Higher Institute of Educational Sciences, which were concerned with "the training of qualified personnel necessary for the correct functioning of basic, secondary and higher education, the qualification of education specialists and the promotion of scientific and technical research" (p. 10).

In this way the first Higher Institute of Educational Sciences was created in Huíla province and later on in Huambo province and then in Luanda - both in the 1980s' - which initially had the collaboration of Cuban teachers and some from Eastern Europe. In the context of study plans and academic programmes, according to Cardoso (2006, p.45) "there was a certain predominance of the adaptation of national studies plans to those of the countries of origin of the foreign teaching staff". Meanwhile, teacher training at higher education level took place under these conditions and, inevitably, teacher training in the Pedagogy and Psychology options also experienced all these difficulties. In fact, as Ferreira (2008) points out,

the training for Teaching, carried out in Angola until independence, was fundamentally for Primary School teachers (...) with the creation of the Normal Education Institutes (INE, in Portuguese), teachers for Basic Education were trained in these Institutions. And to Higher Institute of Educational Sciences were also given the task of training teachers for the subsequent levels of education, i.e. Secondary (...) and Pre-University. The training to be provided in the Higher Institute of Educational Sciences created at the time comprised a combination of training areas, (...) consisting of an area of specific scientific knowledge, according to the various training courses, and another of pedagogical

training (...). The Higher Institute of Educational Sciences, in Lubango was most probably the one that best served teaching, with the most diversified courses, numbering 12 - Pedagogy, Psychology, Philosophy, History, Linguistics/Portuguese, Linguistics/French, Linguistics/English, Geography, Biology, Mathematics, Physics and Chemistry - with one class for each, in addition to a training or discipline in educational computing (...) the profile of the area of knowledge and Pedagogy was drawn up, (...) a given professional output profile, to serve in Teaching (p.10-11).

The sad, lamentable and unrepeatably situation of war that tore the country apart, dividing families, tearing and disarticulating the social tissue and delaying its development, had a great influence on the development of higher education in general and the training of education professionals in the Pedagogy and Psychology options. With the political and military instability that was being experienced, higher education underwent timid advances in terms of expansion, development of its organisational structures and training opportunities.

The period in reference was important, not only for the history of the Agostinho Neto University (UAN, acronym in Portuguese), according to Resolution No. 1/85, 1985 and Decree No. 17/89, for having placed the major issues of higher education in Angola, but also for the analysis of the problematic in question, since they are interconnected.

From this stage there are the following important facts to consider:

- Reduction in the number of teachers and students;
- Restructuring of the University of Angola, in new arrangements;
- Affecting scientific research;
- High failure rates, due to study programmes whose demands (of an academic type) were not matched by the qualifications of the professors;
- Large numbers of foreign teachers;
- Predominance of adaptation of the curricula of the countries of origin of the foreign lecturers;
- Beginning of the teacher training process at higher education level with the opening of Higher Institute of Educational Sciences in Lubango, Huila province.

The training of graduates in Pedagogy and Psychology, at this stage, experienced stagnation in terms of academic infrastructures, development and innovation of the training offer, concentrated only in Lubango, whose product could not meet the national needs of these professionals.

## *Second phase (1992-2002)*

In this period, as a result of all the investment in basic education with the end of the elitist education of the colonial era, many students enrolled for teacher training at the Higher Institute of Educational Sciences of Huíla, Huambo, Luanda and Benguela, concomitantly, the increase in teacher training in Pedagogy, which until then had registered a reduced number. It should be noted, given the lack of clarification in this context, that the first group of students at the Higher Institute of Educational Sciences Benguela (1993-1994), in Pedagogy as speciality, was made up of only nine students. At the Higher Institute of Education of Huambo, the first group of students in this field of study was made up of seven students taken from other specialities to join the Pedagogy course.

This period is marked by the excessive decentralisation of the curricular plans of the Higher Institute of Educational Sciences, the most visible consequence of which was the lack of uniformity of the curricular plans at the UAN level; for example, the curricular plan for the options of Pedagogy and Psychology at the Higher Institute of Educational Sciences of Luanda was different from the curricular plans of the same options at the Higher Institute of Educational Sciences of Lubango. At the Benguela ISCED, being the youngest institution, there were adaptations of the curricular plans of the two previous institutions. Obviously, this caused difficulties, with the mobility of students between these institutions at the country level.

Another characteristic of the period was the lack of concern and attention to didactic aspects and curriculum design. As a consequence of this trend, one could see in the curricular plans of the different Higher Institute of Educational Sciences courses:

- Lack of precision of the model or professional profile that was aspired to train, which meant that, from the very design of the courses, the programs of many subjects were far from the problems that an educator must face in their work and their real needs, resulting in a decontextualized curriculum and devoid of functionality;
- The curricular plans, in many cases out of phase, were very encyclopaedist and did not stimulate innovation and creativity in the future educator;
- Essential contents of the profession outdated and not very functional;
- Not systemic character of the programmes, that is to say, the lack of relationships between all the categories that define it;

- Rigid and basically summative evaluation systems;
- Employment of traditional, encyclopaedic methods, with the prevalence of basically theoretical forms of organisation;
- Lack of close linkage between the academic, work and investigative components in the professional training process;
- Decentralization of the Higher Institute of Educational Sciences curricular plans.

At this stage, the training of these professionals has not evolved in terms of academic infrastructures and innovation in training provision, which is concentrated in the large urban centres of Lubango, Luanda, Benguela and Huambo, for security reasons due to the civil war situation.

### **Third stage**

#### **University expansion and reform (2002-2010)**

This period is marked by the reform of the educational system, with the Framework of the Law on the Educational System (Law no. 13/01), which redefined the purposes of education, the structure of the educational system and fixed the limits of its subsystems. Among these, we highlight the higher education subsystem, where the professional training in analysis fits in, whose output profile could be Bachelor and/or Graduate, after attendance of three to five years, respectively.

This period is also marked by the expansion of university centres and poles and Higher Institute of Educational Sciences throughout different regions of the country, according to the reforms in the UAN. With the university reform, a process of seeking university quality and raising standards of relevance began. The efforts of the UAN were in this direction, which materialized, although in a discrete way, in the implementation of standardised curricula from the academic year 2004/2005, as a result of methodological meetings on the standardization of curricula in various provinces of the country, at Higher Institute of Educational Sciences around the country (Law-Decree No. 35/01, 2001; Law-Decree No. 2/01, 2001; Guidelines for the improvement of higher education management and respective implementation plan). Some academic programmes has been reformulated, mainly for the subjects taught in the first and second years for teacher training in the Pedagogy and Psychology option (Cardoso, 2006).

Faced with the need to overhaul university education, foreign collaboration is important, mainly Cuban, in some areas, both in academic and research aspects, including postgraduate training. We highlight the decisive importance in resizing of higher education, in particular, and even education in general, the opening, in Higher Institute of Educational Sciences Lubango, since

2003, of two master's degrees linked to the educational area, namely: Master in Science Didactics and Master in Theory and Curriculum Development.

The implementation of Law-Decreed No. 7/09 (2009) which reorganized the network of public Higher Education Institutions (HEI), created new HEI and dimensioned the UAN, added to the updating of the general regulatory norms of higher education with the Law-Decreed No. 90/09 (2009) strengthened the professional identity of education professionals, from which we highlight the graduates in Pedagogy and Psychology of Higher Institute of Educational Sciences, affirming their importance for educational intervention so necessary and increasingly interdisciplinary for students coming from social contexts so diverse and complexity, since many came from areas ravaged by civil war that devastated the country until 2002.

From this stage, during the reform, there are the following important facts to consider:

- Re-dimensioning of studies academic plans and programmes;
- Opening of University Centres and Poles and HEI focused on teacher training in almost all regions of the country;
- Significant increase of enrolments in Higher Institute of Educational Sciences - Lubango, Huambo, Luanda and Benguela;
- Opening of post-graduate training for teachers in the country (since 2003);
- Adaptation of the study plans and programmes to the new curricular theories.

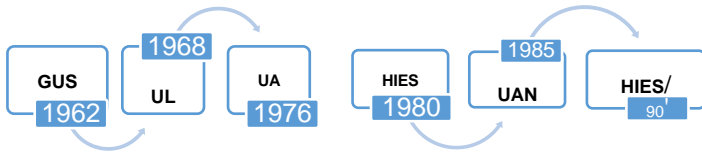
This stage is fundamentally marked by the increase in post-graduate training for teachers on Pedagogy and Psychology courses, which has meant that the knowledge and skills recently acquired by them have been incorporated into the training process. Associated with the entry force of specific legislation for higher education, from which we highlight the Decree No. 90/09, reforms were initiated in the higher education subsystem, with direct impact on the training of graduates in Pedagogy and Psychology.

## **Psycho pedagogical characterization of the professional training process in Pedagogy and Psychology in ISCED**

In the period in reference, the Higher Institutes of Educational Sciences are responsible for the training of professionals whose profession is teaching. However, we have to consider that the experience of the Higher Institutes of Educational Sciences is accumulated since the beginning of the, already mentioned, General University Studies of Angola, transformed into the University of Luanda and then into UAN, which was later restructured, giving

rise to the emergence of several other autonomous HEI and the administrative structuring of these academic regions, as can see in Figure 1.

Figure 1. Timeline of the HEI that ensured the training of graduates in Pedagogy and Psychology.



Source: survey information.

GUS: General University Studies (of Angola); UL: University of Luanda; UA: University of Angola; HIES: Higher Institutes of Education Sciences; UAN: Agostinho Neto University; HIES/PS: Higher Institutes of Educational Sciences and Pedagogical Schools

The profession is conceived as a structural combination of accredited knowledge, through titles, autonomy in performance, academic prestige and social recognition, dialectically related to science and where aspects of administration and social relations are present (Law-Decree No. 57/03, 2003). From this perspective, the university level of teacher training, the objectives should include, equal order of priority, the aspects related to professional practice, according to the scientific character that sustains it, which is materialized, according to Zayas (1989, p.78), "in the dialectic relations between the abstract and the concrete, between the reproductive and the creative essence and the phenomenon, within the curriculum". It also aims at qualifying specialists in education and promoting scientific and technical research.

According to the objectives of this process and taking into account that the work object of the education professional at any level of education is the educational teaching process and that the ways of professional performance are the direction of the same process, their functions, according to González (1998), are:

The instructive function [to know and to know-how], which has to do with the possibilities that the formative process offered for students to appropriate the knowledge, dexterities, abilities and intellectual capacities necessary to develop their professional practice. The educational function [know-how-to-be], which has to do with the development of values, attitudes and the development of the students' personality. The developmental function [to know, to know-how-to-do and to know-how-to-be], which has to do with the development of capacities for learning how to learn, learning how-to-know and how-to-do (p.45).

Therefore, according to the holistic configurational model of didactics (Fuentes, 1998), the formative process goes through fields or stages, dialectically interrelated, so that in each one of them, qualities from the previous ones are preserved. According to González et al. (1998), these stages of the process constitute its internal logic. Within this framework, Fuentes (1998) distinguishes three interrelated stages:

- Process design and projection stage.
- Stage of the dynamics of the educational teaching process.
- Stage of the evaluation of the educational teaching process.

The process design and projection stage are the ones that precedes all educational action (thought curriculum). It is the moment prior to the carrying out of the process, in which it is conceived and designed, applying a theoretical-methodological concept to a specific educational reality, which may be a university course or a subject. This stage is in turn structured into two important moments: macro curricular design and micro curricular design (González, et al. 1998). The macro curricular design involves the conception and design of the curriculum of a degree course, including the professional model. Curricular micro-design, in turn, includes the design of the programmes of the subjects. This is where, on the basis of certain didactic, pedagogic and psychological criteria, the content is delimited down to the level of the topics of the classes.

The stage of the dynamics of the educational teaching process, according to González et al. (1998), consists of the execution of the process, its development. It is the moment when problems, objectives, contents and methods are given life. It is called by many a lived curriculum, since the subjects involved engage in the work of teaching and others in the work of learning, putting into play their personal resources. This stage comprises the following sub-stages: motivation and orientation of the content, construction and systematization of the same.

The assessment stage of the educational teaching process is the one which feeds back into the process. It is not a final act, as it occurs throughout the process, which means that the assessment is present throughout the remaining stages. At this stage, according to Peres (1999), hetero-evaluation, co-evaluation and self-evaluation are distinguished. As regards assessment, Cazaux (2003) states that,

The learner is an active and dynamic being who participates in the construction of knowledge. Therefore, assessment is not reduced to just assigning grades. It expands and unfolds in order to verify to what extent the proposed objectives have been achieved, in terms of change of behaviour in the cognitive, socio-affective and psychomotor domains (p.33).

However, the perspective of competence-based pedagogy of Barreira and Moreira (2004) on assessment goes beyond the verification of behavioural change as an expression of the objectives achieved, by placing emphasis on the students' ability to mobilise the acquired knowledge to solve new, complex problems.

From the didactic point of view, this characterization also includes a brief analysis of the didactic categories: problem, object, objective, content, methods, forms of teaching organization, and means of teaching-learning (Cazaux, 2003). Accordingly, it's supposed that the problem of the process of training education professionals responds to the social need to meet the needs of education at all educational levels in the country. This way the objective of this professional process as a representation of the construction or subjective projection of the expected result is conditioned by the social demands of a particular time and context in general (Mendes, 2008).

According to Oramas and Zilberstein (2002, p.23) "the didactic method must be strictly linked to a synthesis of the methods of sciences, profession and teaching-learning". The authors consulted (Libâneo, 2004; Cazaux, 2003; Pilleti, 1991), agree that the class is the predominant form of organization of the educational teaching process. According to different criteria, there are many different ways of organising the teaching process. By way of example, we quote the following: tutorial, group, frontal, directed or remote, by correspondence, academic (classes, consultations, seminars), labour (working practice), investigative (projects, end of course work) and others, which in the opinion of the authors should be selected according to the pedagogical expertise of the teacher, the particularities of their students and the conditions of the school.

The analysis of these didactic aspects that conform the training process of graduates in Pedagogy and Psychology in the ISCED, leads us to understand that the learning process is first of all, a space for the construction of meanings and senses, where the subjects that learn are not passive recipients of information. They construct their own knowledge and skills, from the frames of reference they already possess. Secondly, is a conscious process, since it is regulated and carried out intentionally by the student, directed to goals, purposes, especially in the activities of direction and control (metacognitive). This implies that the educational teaching process should be structured in such a way that the student appropriates tools, procedures for learning and, applies, in a pertinent and opportune way, the knowledge in the interpretation of the educational phenomena.

Learning process is an holistic process, that students and teachers interact and influence each other. For students, in particular, in addition to building knowledge and skills in the learning process, they are affectively enriched, developing feelings, values, convictions, ideals, from which emerge their orientations towards life (Costa, 2022). Finally, learning process is a dynamic and collaborative process, which occurs essentially in interaction with

social and cultural contexts and agents, through communication and activity. In this interaction, new meanings are shared and constructed, which is why it is both an individual and a social experience. The social environment is not simply a condition that favours or hinders learning. It is an intrinsic part of the process itself and defines its essence.

## Conclusion

From the psycho pedagogical and didactic analysis of the training process of the graduate in Pedagogy and Psychology in the Higher Institute of Educational Sciences in Angola, we can highlight that it evolved through various stages and respective profile, from the colonial period to that of the Popular Republic of Angola and, later on, the Republic of Angola. It thus went from the first General University Studies in Angola to the Higher Institute of Educational Sciences, among which our study focused on those located in the cities of Lubango, Huambo, Benguela and Luanda, in the period between 1980 and 2010.

The training process of the graduates in Pedagogy and Psychology in the Higher Institute of Educational Sciences was aimed, fundamentally, at training competent education professionals to teach, not meeting the demands and needs in terms of curriculum design, management and evaluation, with due attention to the particularities of the students. It was developed through the instructional, educational and developmental functions, through the academic, investigative and labour components, where pedagogical practices are situated, however, with encyclopaedic tendencies.

As Silva and Bondo (2008, p. 7) state "the mission of the Higher Institutes of Educational Sciences, Institutes or Teacher Training Schools should be strengthened in order to boost research and the services provided to the community" taking into account the current needs of the professional activity. This requires a profound analysis of the political, economic and social transformations that have been taking place in Angolan society, according to the contexts specific to each region of the country. This will ensure that training is consistent with the real educational needs relating to the professional profiles that one aspires to train for the different levels or subsystems of Education and Teaching in Angola.

This research was limited to analysing the training curricula of graduates in Pedagogy and Psychology from the Higher Institutes of Educational Sciences of Benguela, Lubango, Huambo and Luanda, and it was not possible to analyse the programme of the Higher Institutes of Educational Sciences of Cabinda, for economic reasons. Another limitation of the study was the time frame chosen. However, we noticed a scarcity of similar studies. Thus, we believe that other studies should be carried out in order to deepen the

analysis of the problem addressed, so as to promote improvements in the training process of professionals in Pedagogy and Psychology.

## Acknowledge

Special thanks to Dr Lenisha Fragoso Baio for the final linguistic revision of this chapter.

## Authors' contributions

Being part of a study completed in 2009, and not published, the authors reviewed and updated it for publication. Felisberto Kiluange Costa: conception of the study design, survey, analysis and interpretation of the documents used and drafting of the chapter. Margarida Rodrigues: analysis and interpretation of the documents. Ermelinda Cardoso: survey, analysis and interpretation of the documents and revision of the final version. All authors reviewed and approved the final version of the text for submission.

## References

Barreira, A. e Moreira, M. (2004). **Pedagogia das competências**. Coleção Guias Práticos. Porto: Edições ASA.

Beaton, G. A. (2002). **Por una mejor vida y aplicación del enfoque histórico cultural**. CD Convención HOMINIS'02. Palacio de las Convenciones, Ciudad de la Habana.

Cardoso, E. (2006). **Programa de metodologia do ensino de Pedagogia com base nas competências profissionais**. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior de Ciências da Educação, Lubango.

Cardoso, E. (2008). **Desenvolvimento Curricular**. Texto de apoio. Benguela: Edições KAT.

Cazaux, R. (2003). **Didáctica Geral**. São Paulo: Editora Ática

Costa, F. (2022). **Caraterísticas de um currículo para a educação dos Oficiais das Forças Armadas Angolanas**. Anais do Congresso Internacional Movimentos Docentes e Colóquio FORPIBID. São Paulo. Vol. 3, nº2, pp.593-600. <https://doi.org/10.47247/CMD/88471.76.0>

Ferreira, A. (2008). **Repensar o papel dos ISCED's**. In Silva, E. & Bondo, P. (Org). (2008). Actas do I Encontro Nacional das Ciências da Educação:

Repensar a Profissionalização em Ciências da Educação. Luanda: Ed. Universidade Agostinho Neto, pp. 9-14.  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17381/1/LIVRO%20ACTAS-ENCE.pdf>

Fuentes, H. (1998) Teoría didáctica con enfoque holístico configuracional. Centro de Estudios de la Educación Superior “Manuel F. Gran”. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

González, F. et al. (1998). Modelo de actuación profesional: Una propuesta viable para el diseño curricular de la educación superior. **Revista Cubana de Educación Superior**. Vol. XVIII, nº3, p.7-18

González, M. (1998). La orientación profesional en la educación superior. **Revista Cubana de Educación Superior**. La Habana. Vol. XVIII, nº3, p.44-59

Libâneo J. C. (2004). **Didáctica**. Coleção Magistério. Série formação de professores. S. Paulo: Cortez Editora

Lima, L. e Guimarães, P. (2018). Lógicas políticas da educação de adultos em Portugal. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo. vol.48, nº168, p.600-623.  
<https://doi.org/10.1590/198053144926>

Mendes, M. (2008). **Livro de textos de didáctica geral**. Benguela: KAT

Noré, A. e Adão, A. (2003). O ensino colonial destinado aos “indígenas” em Angola. Antecedentes do ensino rudimentar instituído pelo Estado Novo. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa. Vol.23, nº1, pp. 101-126.  
[https://recil.ensinolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/303/1/artigo5\\_alfredo\\_aur ea.pdf](https://recil.ensinolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/303/1/artigo5_alfredo_aur ea.pdf)

Oramas, M. e Zilberstein, J. (2002). **Hacia una didáctica desenvolvedora**. Editorial Pueblo y Educación.

Peres, A. (1999). **Educação intercultural: Utopia ou realidade**. Porto Editora

Piletti, C. (1991). **Didáctica Geral**. 14ª ed. São Paulo: Universidade Católica

Silva, E. & Bondo, P. (Org). (2008). Actas do I Encontro Nacional das Ciências da Educação: **Repensar a Profissionalização em Ciências da Educação**. Luanda. Editora da Universidade Agostinho Neto.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17381/1/LIVRO%20ACTAS-ENCE.pdf>

UNESCO (1996). **Educação – Um Tesouro a Descobrir**. In: Delors, J. (org). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora. p.90-102.  
<https://unesdoc.unesco.org/search/828c3762-c6b3-4d14-8499-968a78570080>

Zayas, A. (1989). **Fundamentos teóricos de la didáctica de la educación superior**. La Habana: Editora Pueblos.

### Consulted legislation

República de Portugal. Administração Colonial Portuguesa em Angola (1962). Decreto-lei n.º 44530, de 21 de agosto, da criação dos Estudos Gerais Universitários.

República de Portugal. Administração Colonial Portuguesa em Angola (1968). Decreto-lei n.º 48790, de 23 de dezembro, Alteração da denominação de Estudos Gerais Universitários para Universidade de Luanda.

República de Angola (1976). Portaria n.º 77-A/76 de 26 de novembro, Diploma Orgânico da Universidade de Angola. Diário da República. I Série n.º 279. Imprensa Nacional.

República de Angola (1980). Decreto n.º 31/80, de 10 de abril, Estatuto da Carreira Docente Universitária. Diário da República. I Série n.º 85. Imprensa Nacional.

República de Angola (1980). Decreto 95/80, de 30 de agosto, da criação do Instituto Superior de Ciências de Educação. Diário da República. I Série n.º 206. Imprensa Nacional.

República de Angola (1985). Resolução n.º 1/85, de 28 de janeiro, da alteração da designação da Universidade de Angola para «Universidade Agostinho Neto». Diário da República. I Série n.º 9. Imprensa Nacional.

República de Angola. Comissão de Reforma do Sistema Educativo – CRES (1998). Proposta Global de Reforma. Ministério da Educação Angola. Luanda.

República de Angola (2001). Decreto n.º 35/01, de 8 de junho, Estatuto das instituições do ensino superior. Diário da República. I Série. Imprensa Nacional.

República de Angola (2001). Decreto n.º 2/01, de 22 de junho, Normas gerais reguladoras do subsistema do Ensino Superior. Diário da República. I Série n.º 28. Imprensa Nacional.

República de Angola (2001). Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro, Lei de Bases do Sistema educativo. I Série n.º 65. Imprensa Nacional.

República de Angola (2003). Decreto n.º 57/03, de 5 de setembro, Estatuto remuneratório do pessoal docente e não docente da Universidade Agostinho Neto. Diário da República. I Série n.º 70. Luanda: Imprensa Nacional.

República de Angola. Secretaria de Estado do Ensino Superior (2005). Linhas Mestras para a melhoria de gestão do Subsistema do Ensino Superior. Luanda

República de Angola. Secretaria de Estado do Ensino Superior (2006). Plano de Implementação das Linhas Mestras para a melhoria de gestão do Subsistema do Ensino Superior. Luanda

República de Angola (2009). Decreto n.º 7/09, de 12 de Maio, Reorganização da rede de instituições de Ensino Superior públicas, criação de novas instituições de Ensino Superior e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto (UAN). Diário da República. I Série n.º 87. Imprensa Nacional.

República de Angola (2009). Decreto n.º 90/09, de 15 de Dezembro, Normas gerais reguladoras do subsistema do ensino superior. Diário da República I Série n.º 87. Imprensa Nacional.

# Projeto de vida profissional do professor em início de carreira: o estado da questão

Luiz Alberto de Sousa e Itale Luciane Cericato



10.47247/CM/6063.019.2.11



## Introdução

Este estudo, que é parte da dissertação de mestrado do primeiro autor, orientada pela segunda autora, tem por objetivo apresentar o estado da questão sobre projetos de vida profissional de professores em início de carreira.

De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), o estado da questão é:

(...) à busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica a qual restringe-se aos estudos e parâmetros próximos às especificidades do interesse do pesquisador. O que requer consulta a documentos substanciais. (NÓBREGA-THERRIEN E THERRIEN, 2004, p. 8).

Segundo os autores, esse tipo de investigação é útil para esclarecer quais são as contribuições originais sobre um determinado tema dentro do campo científico e auxiliar os pesquisadores na delimitação do problema específico da pesquisa. Assim, espera-se oferecer tanto contribuições científicas por meio da produção de novos conhecimentos acadêmicos acerca do tema aqui investigado quanto contribuições sociais ao subsidiar reflexões sobre a carreira docente e os meios que permitem ao educador se projetar profissionalmente no futuro.

O estudo se justifica pela necessidade de entender como professores iniciantes concebem seu projeto de vida profissional, fato que ganha relevância no contexto das questões relacionadas com a baixa atratividade da carreira docente.

Há mais de uma década, Tartuce, Nunes e Almeida (2010) constataram em pesquisas, com alunos concluintes do Ensino Médio de escolas públicas e particulares, que a atratividade da carreira docente é baixa, fato que reforça uma problemática evidenciada por Gatti (2009) sobre a escassez de docentes para atuar na educação básica. Na ocasião, os dados apresentados pela autora indicavam um cenário em que o número de aposentadorias tendia a superar o de formandos. Uma década depois, dados produzidos em 2020 pelo Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento (CEDE) mostram que esse cenário tornou-se ainda mais preocupante, pois, está ocorrendo um envelhecimento dos profissionais que atuam na educação brasileira e um ingresso extremamente reduzido de jovens docentes.

Dados de 2020 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que 35% dos professores possuem entre 40 e 49 anos, e que 3 em cada 10 deles possuem mais de 50 anos. Tal envelhecimento se explica pela baixa procura de jovens com idade entre 20 e 24 anos para a profissão do magistério, sendo apenas 3% dos que se formam no Ensino Médio e, destes, nem todos

optam pela docência até o final da graduação. Dados do CEDE (2020) corroboram o exposto, revelando que, dos jovens que ingressam nos cursos de licenciatura, apenas 60% decidem ingressar na docência.

A esse aspecto, André (2012) acrescenta o fato de haver tímidas proposições por parte das secretarias estaduais e municipais de educação do país para acolher o professor ingressante no exercício de suas atribuições escolares. Tais proposições, quando existentes de modo sistematizado, têm o papel de atenuar o impacto do recém-formado na carreira, favorecendo que suas primeiras atuações se configurem como uma experiência positiva.

Esse estudo considera professor iniciante, em alinhamento ao descrito por García (1999), o profissional com até cinco anos de atuação. Para esse autor, a fase inicial docente é composta do Pré-Treino, compreendido como o momento em que o docente é ainda aluno e como essas experiências influenciam em sua atuação futura; da Formação Inicial, período marcado pelas experiências de aprendizagem da profissão propriamente dita, realizada em nível de graduação em instituições universitárias; e do período de Iniciação Profissional, quando o docente enfrenta os primeiros anos, considerados os mais desafiadores, dentro das unidades educacionais. Esse profissional recém-formado encontra em seu ambiente de trabalho diversos questionamentos relacionados à sua prática com os alunos, à didática profissional, à liberdade de cátedra, à afinidade com materiais didáticos como currículo, livros e guias institucionais. Além de questões envolvendo a prática pedagógica, o educador em início de carreira esbarra em temas pertinentes ao seu grupo de trabalho, como a relação com os professores com maior tempo de carreira na unidade escolar, o acolhimento e as orientações por parte da equipe gestora.

García (1999) afirma que os cinco primeiros anos de docência podem ser vividos de maneiras distintas, podendo coexistir, antagonicamente, o desejo de abandonar a profissão e o de se firmar no magistério. Uma vez que esse início contempla dissabores e contentamentos, o construir-se na carreira está aliado ao projeto de vida profissional que se almeja para si.

Quando se fala em projeto de vida, faz-se necessário, primeiramente, definir o significado da palavra “projeto”, que tem sua origem etimológica no latim e, de acordo com o dicionário Michaelis da Língua Portuguesa, significa “propósito de executar algo”. Damon (2009) conceitua projeto de vida a partir dos estudos realizados no campo da psicologia moral como “uma intenção estável e generalizada de realizar algo que seja ao mesmo tempo significativo para o eu e de consequência para o mundo além do eu” (DAMON, 2009, p. 121).

Bundick (2009) também elucida o termo “projeto de vida” ao afirmar que, quando os sujeitos estabelecem caminhos que priorizam a vida, combinado a valores, sentimentos, circunstâncias e projeções, possibilita que estes tomem decisões e façam escolhas de modo a aspirar à sua realização pessoal.

Compreende-se que conhecer os projetos de vida dos professores possibilita refletir sobre como esses profissionais, sobretudo os iniciantes, atribuem sentido às suas práticas escolares, como superam as dificuldades encontradas nos primeiros anos de atuação de modo a permanecerem na profissão e se envolverem em ações que impactem a carreira.

## Procedimentos metodológicos

Para alcançar o objetivo deste estudo, buscou-se pesquisas empíricas, realizadas no período de 2011 a 2021, utilizando-se os descritores “projeto de vida de professores” e “projeto de vida de docentes”, publicadas nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Scientific Electronic Library Online (SciELO) e nos Anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). O levantamento realizado, durante o segundo semestre de 2021, descortinou a dificuldade em encontrar trabalhos que abordassem a temática envolvendo especificamente os professores em início de carreira. Por conta da escassez de trabalhos relacionados ao assunto, optou-se por ampliar a pesquisa no Repositório Científico de Acervo Aberto de Portugal (RCAAP), devido à proximidade com a língua e, também, devido a muitas dissertações e teses ali publicadas serem produzidas por investigadores brasileiros.

O trabalho de levantamento e análise de dados considerou as seguintes etapas:

- Escolha das palavras-chave: realizou-se o mapeamento de todas as pesquisas relacionadas com os descritores elencados. Após esse mapeamento, foram encontrados apenas dois estudos sobre o tema; assim, optou-se por incluir outros dois descritores: “desenvolvimento profissional docente” e “identidade docente”. Entretanto, esses descritores, que se julgava estar relacionados ao campo de estudo deste artigo, localizaram mais de oito centenas de trabalhos, motivo pelo qual eles foram combinados ao descritor “projeto de vida”. Com esses descritores no título, palavras-chave ou no resumo, foram localizados doze trabalhos.
- Mapeamento dos resumos: uma vez localizados os trabalhos nos repositórios citados, procederam-se a leitura e a organização dos dados obtidos, por meio de quadros, mantendo um padrão de organização conforme pode ser observado no modelo a seguir. Tais dados foram coletados dos próprios estudos, assim, o resumo contido em tal mapeamento é de autoria dos pesquisadores dos estudos encontrados. Tal organização buscou oferecer uma visão

geral e ao mesmo tempo individual das pesquisas, sistematizando as produções consultadas.

Quadro 01: Modelo utilizado para a organização dos dados.

Nº	TÍTULO AUTOR ANO LOCAL DE BUSCA	Instituição	USP	Objetivo Geral
		Artigo		
		Mestrado	X	
		Doutorado		
01	Vidas plenas: um estudo dos projetos de vida éticos de educadores brasileiros  Andreia Morais Magliano Parra  2018  BDTD	Palavras – chave:  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Biografia;</li> <li>• Emoções;</li> <li>• Ética;</li> <li>• Projetos de vida;</li> <li>• Projetos de vida éticos;</li> <li>• Psicologia moral;</li> <li>• Sentimentos.</li> </ul>		Discutir as concepções de projeto de vida de educadores brasileiros e avançar na definição do conceito, identificando continuidades e rupturas, coerências e contradições no seu processo de construção ao longo da vida; investigar o papel dos sentimentos no processo de construção dos projetos de vida.
<p><b>Resumo:</b> O presente estudo, no campo da psicologia moral, soma-se às pesquisas que buscam avançar no entendimento dos processos de construção dos projetos de vida. Tem como principais objetivos: discutir as concepções de projeto de vida e avançar na definição do conceito, definir o que são e compreender como são tecidos os projetos de vida éticos, identificando continuidades e rupturas, coerências e contradições no seu processo de construção ao longo da vida; investigar o papel dos sentimentos no processo de construção dos projetos de vida. Para tanto fundamenta-se em dois principais eixos teóricos: os estudos sobre projetos de vida (<u>purpose</u>) e compromisso moral da psicologia moral (ARANTES, BLASI, BRONK, COLBY E DAMON, DAMON, FRANKL, MORAN, NARVAEZ E LAPSLEY) em diálogo com os conceitos da filosofia, antropologia e sociologia (BERGER E LUCKMANN, BOUTINET, MACHADO, VELHO); e estudos da neurociência sobre o papel dos sentimentos e da intuição nos processos de decisão e na construção da subjetividade humana (DAMASIO, KAHNEMAN). Para o desenvolvimento da pesquisa analisamos as trajetórias de vida de cinco líderes de escolas, reconhecidos socialmente por terem suas vidas dedicadas a projetos de transformação da realidade social, a partir de entrevistas de abordagem autobiográfica (DeWaele e Harre). O estudo conclui que os projetos de vida éticos se constroem sobretudo a partir da experiência afetiva de bem-estar em ser cuidado, cuidar de si e do outro e da integração e ressignificação dos sentimentos, do dever e de pesar vividos ao longo da vida pelas experiências de prazer e bem estar. Como consequências educacionais para a construção de projetos de vida éticos se destacam o papel do exemplo e do vínculo afetivo com pessoas que são referências para os sujeitos, a importância da autoria do projeto de vida que implica liberdade de escolha, a ampliação do repertório e a construção de uma rede de afetos no suporte ao projeto de vida, sobretudo por meio da integração dos projetos pessoais a um projeto coletivo maior.</p>				

Instrumento de análise	Resultado
Realizou-se entrevistas com 5 líderes de escola a partir de entrevistas de abordagem autobiográfica.	O estudo conclui que os projetos de vida éticos se constroem sobretudo a partir da experiência afetiva de bem-estar em ser cuidado, cuidar de si e do outro e da integração e ressignificação dos sentimentos, do dever e de pesar vividos ao longo da vida pelas experiências de prazer.
<b>Referencial Teórico</b>	
<p>Autores da psicologia moral: ARANTES, BLASI, BRONK, COLBY E DAMON, DAMON, FRANKL, MORAN, NARVAEZ E LAPSLEY.</p> <p>Conceitos de filosofia, antropologia e sociologia: BERGER E LUCKMANN, BOUTINET, MACHADO, VELHO</p> <p>Subjetividade humana: DAMASIO, KAHNEMAN</p>	

Elaboração dos autores.

Selecionaram-se inicialmente doze trabalhos. Contudo, após a leitura dos resumos, considerando-se os objetivos deste estudo, dois trabalhos foram excluídos porque tratavam de projetos de vida de estudantes da educação básica ou do trabalho com projetos de vida na etapa do Ensino Médio. Restaram, portanto, dez trabalhos. Após essa busca prévia, teve início a terceira etapa, que tratou da leitura integral dos textos.

- • Leitura na íntegra dos trabalhos selecionados: ao realizar a leitura integral dos trabalhos localizados, constatou-se a imprecisão que muitos deles apresentavam em seus resumos. A leitura aprofundada permitiu a eliminação de seis pesquisas por não se relacionarem com os objetivos da investigação aqui proposta. Assim, restaram apenas quatro estudos, sendo três dissertações e um artigo científico.

### **Análise das pesquisas produzidas no período de 2011 a 2021 sobre projeto de vida profissional do professor em início de carreira**

A análise dos artigos e dissertações localizados evidenciou que o projeto de vida profissional do professor em início de carreira não é tratado do modo específico na literatura acadêmica, indicando a existência de uma lacuna nesse campo de estudos.

Dos quatro estudos localizados, sistematizados na tabela a seguir, percebeu-se que, no que se refere às metodologias utilizadas, três estudos fizeram uso de entrevistas, e uma pesquisa fez uso de questionário combinado com entrevista.

Tabela 01: Trabalhos selecionados para análise.

Autor / Ano	Título	Tipo	Metodologia
DIERTZ 2012	A construção do projeto de vida como professor: um estudo fenomenológico	Dissertação	Entrevista
PARRA 2018	Vidas plenas: um estudo dos projetos de vida éticos de educadores brasileiros	Dissertação	Entrevista
PITTA 2018	Razões que mobilizam o exercício docente nos anos iniciais da educação básica	Dissertação	Entrevista
PINHEIRO 2019	Projetos de vida de professores do ensino médio: implicações para formação continuada e intervenções na escola	Artigo	Questionário e entrevista

Elaboração dos autores.

As dissertações realizadas por Diertz (2012) e Parra (2018) possuem proximidades quanto ao instrumento de análise, pois ambas realizaram entrevistas autobiográficas com líderes de escolas na figura de diretores ou coordenadores pedagógicos. Ao tratar dos gestores de escolas, estes já com suas carreiras consolidadas, as entrevistadas obtiveram um outro status, que resgatam as vivências desses profissionais do período quando eram professores, apresentando reflexões e lembranças das dificuldades e questionamentos vividos no início da trajetória e os caminhos percorridos até chegarem às lideranças das suas instituições educacionais, consolidando o seu projeto de vida profissional.

A pesquisa desenvolvida por Diertz (2012) realizou entrevista com apenas um gestor escolar, visando compreender seu projeto de vida. O estudo se fundamenta metodologicamente na fenomenologia de Edmund Husserl e em Schutz (1979) para o conceito de projeto de vida. As ideias centrais dessa dissertação são: (a) como o gestor construiu sua história profissional conseguindo se posicionar de forma diferenciada diante da realidade de miséria e sofrimento do local onde futuramente seria efetivada a creche que deu razão para o seu projeto de vida profissional; (b) as dificuldades na carreira: a gestora entrevistada apresentava estabilidade profissional, era supervisora de educação e foi com o bilhete de uma criança desconhecida que lhe pediu ajuda para cuidar de um irmão que o seu modo de ver a comunidade local se transformou, sentindo a necessidade de fazer algo pelas mães da localidade; (c) o projeto de vida nobre – a construção da creche: a gestora decide construir uma creche no bairro em que se localiza um conjunto habitacional composto predominantemente de mulheres cujos maridos tinham saído em busca de ouro no garimpo ilegal. As mulheres ficavam com os filhos e sem meios para alimentá-los. O projeto idealizado permite a essas mães que possam trabalhar e ter onde deixar seus filhos; (d) histórico dentro da instituição: durante a pesquisa, constataram-se as dificuldades empreendidas por tal gestora para manter a creche e a luta com o poder público para conseguir apoios e verbas. Todo esse processo a fez ter clareza sobre o seu projeto de vida profissional, que não estava na estabilidade financeira ou de um cargo público na educação, e, sim, ajudar e transformar a vida das mulheres de sua comunidade. A atuação profissional da gestora-alvo da pesquisa, marcada por um sentido ético, preocupada em ser significativa para si, mas também em imprimir uma contribuição ao social, está de acordo com Damon (2009), o que confere uma característica importante aos projetos de vida.

A pesquisa de Parra (2018) dialoga com a de Diertz (2012) por também olhar para os gestores das unidades de ensino. A autora realiza entrevistas com cinco profissionais espalhados pelas regiões do Brasil, fazendo uso do referencial metodológico de Colby e Damon (1992), os mesmos que também utiliza para pautar a definição de projeto de vida. Nessa pesquisa, pontuam-se as seguintes ideias: (a) a ligação dos entrevistados com a instituição de ensino – como cada profissional construiu sua história na educação até chegar às

lideranças das atuais unidades educacionais – e (b) as diferenças entre os sujeitos – para aqueles que construíram seu projeto de vida desde o início de sua carreira e para aqueles que os constroem ao longo de sua jornada na educação.

Com as pesquisas de Diertz (2012) e Parra (2018), observou-se que os profissionais da educação que permanecem na carreira, mesmo que não tenham um projeto de vida profissional logo no início da profissão, podem construí-lo ao longo de sua jornada. Assim, Parra (2018) comenta:

Para alguns deles, valores hoje centrais em seus projetos de vida foram construídos a partir de experiências sem que eles tivessem uma intencionalidade a priori, mas pelo contexto social e cultural em que viviam. (PARRA, 2018, p. 31).

Ao longo do estudo, verifica-se o caso de dois líderes de escolas que entraram em contato com seus projetos de vida profissionais sem nenhuma intencionalidade; suas intenções surgem na ação do trabalho. Ambos iniciam na educação com foco financeiro, e é pela vivência e reflexão que surge a intenção ética. Os outros três gestores têm suas vidas dedicadas a projetos de transformação da realidade social, das comunidades onde estão inseridos, destacando-se para a construção de projetos de vida éticos, sendo eles exemplo de vínculo afetivo com pessoas das unidades educacionais que são referência para os sujeitos.

Pitta (2018) realiza sua pesquisa de mestrado com docentes dos anos iniciais nas diferentes fases de carreira compreendidas por Huberman (2013), sendo Entrada, Estabilização, Diversificação, Serenidade e Desinvestimento. Os dados foram analisados por meio de análise textual discursiva e permitiram destacar: a) por quais motivos os docentes atuantes nos anos iniciais, da rede pública e privada, se mantêm na carreira. A autora faz um estudo sobre como cada docente compreende sua profissão em cada uma das etapas da carreira descritas por Huberman (2013), aliando a aspectos como a necessidade de o professor buscar sua formação profissional, e (b) a descoberta dos professores sobre os seus projetos de vida. A autora não apresenta nenhum autor que conceitue o termo “projeto de vida”, assim, suas descobertas ficam todas ligadas ao tempo de docência ou a projetos relacionados às condições financeiras. Pitta (2018) finaliza seu estudo compreendendo que são inúmeras as razões que respondem ao seu questionamento inicial, entretanto, todas elas estão ligadas direta ou indiretamente com a responsabilidade social que o educador tem na sua ação profissional. Ela afirma que as docentes participantes da pesquisa enxergam na formação inicial a base para a aprendizagem das crianças e para a resolução de problemas e buscam a formação continuada como forma de fortalecer suas práticas educativas.

O artigo de Pinheiro (2019) apresenta dados preliminares de um estudo longitudinal por meio de entrevistas qualitativas e questionários com treze professores do Ensino Médio nas mais diferentes etapas da carreira, de uma escola estadual de São Paulo.

O estudo se desenvolve questionando como o professor organiza o seu projeto de vida profissional, se o faz aliado à sua vida familiar, ao seu trabalho ou aos dois juntos, e até mesmo aqueles que não vislumbram projeto algum, ligados à sua carreira, e como tal compreensão pode ser considerada no seu desenvolvimento em sala de aula, sobretudo nas do componente curricular Projeto de Vida.

Pinheiro (2019) esclarece que para o docente desenvolver seu trabalho é necessário que ele compreenda qual é o seu próprio projeto de vida, pois isso ajuda a encaminhar as ações educacionais que envolvem a construção de sentido e objetivos futuros por parte dos alunos.

Assim, a pesquisa delimita seis modelos que buscam os elementos centrais dos docentes entrevistados, a fim de atribuir os significados e as relações que esses profissionais dão à sua carreira. São eles: 1 – Compromisso com atividades diárias: colocar a família e o trabalho como elementos centrais; no entanto, nos relatos não há relação com essas prioridades. 2 – Descontinuidade e compromisso com atividades diárias: esse modelo é muito semelhante ao anterior, tendo como diferencial o elemento descontinuidade, ou seja, sendo ocasionado por algum episódio traumático (saúde pessoal ou de familiares), impedindo que tais sujeitos dessem continuidade aos seus projetos. 3 – Família e compromisso com atividades diárias: este, por sua vez, tem uma visão centrada na família e de distanciamento socioafetivo em relação aos estudantes. 4 – Relação trabalho e família: o trabalho se apresenta como elemento forte nesse educador, porém, sem projeções para o futuro profissional, uma vez que tudo gira em torno exclusivamente de sua família. 5 – Trabalho como realização pessoal: os sujeitos que se enquadram nesse modelo têm no trabalho e nos estudos elementos centrais de sua realização pessoal, ou seja, a família se apresenta para esse sujeito, no entanto, não se mostra de modo principal. 6 – Educação como valor central: aqui há uma maior complexidade entre família e trabalho, de modo que o sujeito se projeta para o futuro profissionalmente e a sua relação com os alunos é fonte de prazer.

Pinheiro (2019) conclui sua análise afirmando que alguns sujeitos conseguem estabelecer uma relação entre trabalho e família especificamente nos casos 4, 5 e 6 de modo mais aguçado sobre o seu papel no mundo, logo, os docentes que se enquadram nos modelos 1, 2 e 3 estão centrados de maneira mais individualista ou apenas em sua família com uma menor percepção sobre sua atuação profissional.

## Considerações finais

A sistematização das pesquisas apresentadas neste estudo teve o propósito de evidenciar as condições atuais da literatura sobre o projeto de vida profissional de professores. Das pesquisas localizadas, foi possível compreender o modo particular como se configuram as trajetórias de vida profissional dos educadores pesquisados. Para uns, o projeto de vida profissional se expressou por meio de proposições éticas, articuladas com o desejo de contribuir com a comunidade local, com a aprendizagem dos alunos, com o desenvolvimento do coletivo profissional. Para outros, ele não se constituiu previamente, na forma de um plano de atuação, mas foi se formando no decorrer da trajetória profissional, na vivência coletiva. Há também professores que veem nas reflexões sobre o projeto de vida uma forma de se emancipar das pressões externas à escola e aqueles que melhor articulam a dimensão pessoal e profissional na constituição de seus projetos, enquanto outros não fazem essa articulação ou possuem menor percepção sobre ela.

Por fim, o estudo não encontrou dados que tratem especificamente sobre o projeto de vida relacionado com a docência em sua fase inicial, evidenciando-se a existência de uma lacuna na literatura e a conveniência em desenvolver estudos sobre as motivações que levam os professores a escolherem e se manterem na profissão.

## Referências

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

BUNDICK, Matthew J. Pursuing the good life: an examination of purpose, meaningful engagement, and psychological well-being in emerging adulthood. (Dissertation of Education) – Stanford University, 2009.

CEDE. Centro de Estudos e Desigualdade e Desenvolvimento. A atratividade da carreira de professor da educação básica pública do Brasil. 2021. Disponível em: <https://cede.uff.br/wp-content/uploads/sites/251/2021/06/IPP-001-BRITTO-A-WALTENBERG-F.-2021.-Atratividade-da-carreira-de-professor-da-Educacao-Basica-publica-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

DAMON, William. O que o jovem quer da vida?: como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DIERTZ, Aloir M. A construção do projeto de vida como professor: um estudo fenomenológico. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, 2012.

GARCÍA, Carlos M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório preliminar. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 2009.

IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: notas técnicas. Versão 1.7. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101708\\_notas\\_tecnicas.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101708_notas_tecnicas.pdf). Acesso em: 15 out. 2022.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia M.; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 30, jul./dez. 2004.

PARRA, Andreia M. M. Vidas plenas: um estudo dos projetos de vida éticos de educadores brasileiros. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PINHEIRO, Viviane P. G. Projeto de vida de professores do ensino médio: implicações para formação continuada e intervenções na escola. 39ª Reunião Anual da ANPEd. v. 1. Trabalho GT20. Niterói, 2019. p. 1-7.

PITTA, Priscila de S. Razões que mobilizam os docentes nos anos iniciais da educação básica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2018.

TARTUCE, Gisela L. B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia C. A. Alunos do ensino médio e a atratividade da carreira docente do Brasil. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

# A metodologia elêntica nos diálogos socráticos e a argumentação filosófica no Ensino Médio

Izanete de Medeiros Costa e Antonio Júlio Garcia Freire



10.47247/CM/6063.019.2.12



## Introdução

Em um mundo caracterizado pelo imediatismo das redes sociais, as habilidades de argumentação estão sendo deixadas à margem. Enquanto professora da disciplina Filosofia no nível Médio de ensino, foi possível observar que entre os adolescentes em fase escolar, predominam os discursos superficiais nos quais repetem-se verdades tidas como absolutas sem a prévia análise ou definição dos conceitos envolvidos nas discussões. Ao teorizarem, por exemplo, sobre a importância de preservar a vida ou de priorizar o amor, os alunos não tinham o cuidado de buscar um entendimento sobre o que é a vida e o que é o amor. Eles tinham o hábito de expor ideias sem fundamentação teórica ou apenas reproduzir partes de textos do livro didático ou da internet.

Diante dessa dificuldade em argumentar, pensamos em estratégias que pudessem contribuir para a melhoria dessa prática. Para atingir esse objetivo, optamos por utilizar o filósofo grego Platão e a metodologia elêntica. A referida metodologia, assim denominada por Santos (2008), é um procedimento dialético presente nos diálogos platônicos, onde Sócrates utiliza perguntas para obter maior clareza sobre os conceitos debatidos e testar a coerência das afirmações proferidas durante os diálogos.

Nossa ideia central é que, ao estudarem a metodologia elêntica, os alunos do Ensino Médio aprimorariam as suas práticas argumentativas. A partir dessa ideia, o estudo teve como objetivo geral possibilitar que os alunos analisassem o desenvolvimento da referida metodologia socrático-platônica no diálogo *Laques* (ou *Da Coragem*) (PLATÃO, 2016) e utilizassem os conhecimentos adquiridos a partir dessa análise na produção de dissertações filosóficas, de modo a melhorar a argumentação crítica de conceitos filosóficos.

## A metodologia elêntica

O procedimento dialético empregado por Sócrates nos diálogos platônicos é denominado por Santos (2008) de metodologia elêntica. Utilizando esse procedimento, Sócrates colocava à prova as afirmações proferidas durante os diálogos, verificando a sua coerência.

A existência do diálogo era uma condição imprescindível para que a metodologia fosse desenvolvida. O diálogo acontecia quando os participantes do debate consideravam e analisavam as proposições de seus adversários. Algumas vezes, ao debaterem, as pessoas não conseguiam passar do monólogo ao diálogo. Nesses casos, elas limitavam-se apenas à exposição de suas opiniões (*doxa*) e a palestrar sobre um determinado assunto. Conforme Jeanniere (1995, p. 45), “[...] cada personagem expunha ao outro, ou mais usualmente, ao público, diante de seus adversários, a sua própria certeza”.

O diálogo só iniciava quando os interlocutores afirmavam a veracidade de uma proposição e aceitavam que fossem feitas ponderações

para verificar se as afirmações eram consistentes. Caso a argumentação fosse inconsistente, acontecia a refutação.

Quanto à sua estrutura, a metodologia elêntica é constituída pela pergunta “o que é?” e pelo raciocínio por analogia (SANTOS, 2008). Durante o desenvolvimento da metodologia, poderiam acontecer duas situações diferentes. Na primeira situação, Sócrates prova a falsidade das afirmações de seus adversários e as refuta. Na segunda situação, no decorrer do diálogo, Sócrates leva os interlocutores a aceitarem duas afirmações conflitantes. Ficando assim, em uma situação insolúvel e sendo refutadas.

De acordo com Benson (2016, p. 243), essa é a estrutura formal da metodologia elêntica, presentes nos diálogos platônicos:

Primeiro, 1) Sócrates faz ao interlocutor uma pergunta cuja resposta visa exibir a sabedoria do interlocutor, usualmente, mas nem sempre, a respeito da definição de algum conceito moral (Vou me referir a essa resposta inicial, p, como o refutando aparente). Em seguida, 2) o interlocutor fornece respostas, q, r e s, a uma série de outras perguntas socráticas (Vou me referir a essas respostas como as premissas do elenco). Terceiro, 3) Sócrates passa a mostrar que essas respostas acarretam a negação da resposta original. Portanto, 4) a conjunção p & q & r & s é falsa.

Conforme apresentado por Benson (2016), inicialmente Sócrates solicita que os interlocutores definam um conceito. A partir dessa definição, ele faz perguntas aos interlocutores para que eles analisem e testem a confiabilidade de suas afirmações. Uma vez que as afirmações dos interlocutores contradigam a afirmação inicial, acontece a refutação. A partir da refutação, caso os participantes do diálogo consentissem, Sócrates continuava fazendo perguntas para que eles conseguissem formular os conceitos corretamente.

## **Sabedoria socrática**

A utilização da metodologia elêntica nos diálogos platônicos não tem o objetivo de evidenciar o erro dos participantes do diálogo para constrangê-los, mas de contribuir para que eles percebam suas próprias falhas e se aproximem cada vez mais da verdade. Quando os participantes do debate não reconhecem a sua própria ignorância, a metodologia é interrompida, pois ela necessita da sinceridade dos participantes quanto àquilo que sabem e não sabem.

A sabedoria socrática consiste em admitir a sua própria ignorância. Essa definição de sabedoria pode ser inferida a partir da seguinte afirmação:

[...] sou mais sábio do que esse homem, pois que, ao contrário, nenhum de nós sabe nada de belo e bom, mas aquele homem acredita saber alguma coisa, sem sabê-la, enquanto eu, como não sei nada, também estou certo de não saber. Parece, pois, que eu seja mais sábio do que ele, nisso - ainda que seja pouca coisa: não acredito saber aquilo que não sei (PLATÃO, 2002, 21 d, p. 5).

A ignorância consiste em acreditar saber o que não se sabe (PLATÃO, 2022), enquanto a sabedoria consiste no reconhecimento do não saber. A admissão de que não se sabe algo é o início do processo de busca por conhecimento, desenvolvido por meio da metodologia elêntica, e também o que caracteriza a atitude filosófica. Filosofar é a atividade constante de sair do estado de ignorância e caminhar ao encontro da sabedoria, conforme afirma Platão (1979, p. 35):

nenhum deus filosofa ou deseja ser sábio – pois já é –, assim como se alguém mais é sábio, não filosofa. Nem também os ignorantes filosofam ou desejam ser sábios [...] – Quais então, Diotima – perguntei-lhe – os que filosofam, se não são nem os sábios nem os ignorantes? – É o que é evidente desde já – respondeu-me – até a uma criança: são os que estão entre esses dois extremos.

O filósofo faz esse percurso em direção à sabedoria sem jamais alcançá-la. Pois, se a atingisse não haveria mais necessidade de filosofar. Desse modo, o caminho daqueles que se dedicam à filosofia nunca tem fim.

Considerando o que foi dito até agora sobre o ato de filosofar e que nas aulas de Filosofia no Ensino Médio esse ato deve se fazer presente (ASPIS, 2004), os alunos devem desenvolver essa atitude de reconhecimento do seu não saber pra que possam traçar, junto com os professores, o caminho em direção à sabedoria. Quando se trata do desenvolvimento da argumentação em textos filosóficos, os alunos apresentam uma tendência a abordar temas que desconhecem como se todos os aspectos do mesmo já estivessem resolvidos. É preciso despertar os alunos para a necessidade de, ao escreverem textos filosóficos, definirem todos os conceitos abordados, utilizando fundamentação teórica e também a sua autonomia intelectual, além de construírem argumentos válidos e sólidos. Isso pode ser conseguido por meio do estudo da metodologia elêntica, como será apresentado ao longo desse capítulo. Isso porque na referida metodologia também está presente a sabedoria socrática, uma vez que tal procedimento dialético tenta fazer com que os participantes de um debate tomem consciência e reconheçam as suas próprias ignorâncias e, a partir disso, adquiram uma inclinação à busca do conhecimento.

## Metodologia

A pesquisa desenvolvida foi de natureza qualitativa, uma vez que ela não apresentou uma preocupação maior com dados quantificáveis, mas buscou investigar em profundidade a maneira como a compreensão da metodologia elêntica utilizada por Platão em seus diálogos contribuiu para a melhoria da argumentação crítica de conceitos filosóficos do grupo pesquisado.

Durante a pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionário, entrevista semiestruturada, análise de documentos e rodas de leitura e debate. As rodas de leitura e os debates foram realizados durante as aulas e tiveram como foco central os diálogos platônicos e a prática argumentativa. A obra de Platão selecionada para o projeto foi *Laques* (ou *Da Coragem*) (PLATÃO, 2016). A escolha desse texto deveu-se ao fato dela apresentar o desenvolvimento da metodologia elêntica de forma completa, facilitando a sua percepção e compreensão por parte dos alunos. Optamos por utilizar apenas uma obra devido a limitação de tempo para a conclusão do estudo.

Os questionários foram utilizados com o objetivo de identificar o perfil socioprofissional e a rotina de estudo das pesquisadas. As entrevistas foram utilizadas para verificar a percepção das alunas sobre seu progresso ao longo a pesquisa.

Os documentos analisados foram duas produções textuais realizadas pelas alunas. A primeira produção foi realizada antes do estudo da metodologia elêntica e a segunda foi escrita após esse estudo. Ambos os textos versaram sobre o mesmo tema. Para a avaliação dos textos foram elaborados cinco critérios: autenticidade, validade do argumento, solidez do argumento, coerência e definição conceitual. O critério autenticidade analisa se os textos apresentam ideias autênticas das alunas. A autenticidade é um elemento importante dos textos filosóficos produzidos pelos alunos do Ensino Médio, pois o ensino de Filosofia, conforme Aspis (2004), não deve ficar restrita à reprodução de sua história. O item validade do argumento avalia se a conclusão presente no texto segue a lógica do raciocínio exposto no desenvolvimento. A solidez do argumento verifica se o argumento é bem fundamentado. A coerência analisa se existe uma lógica interna no texto. A definição conceitual verifica se os conceitos utilizados no texto foram definidos.

A amostra da pesquisa é formada por cinco alunas regularmente matriculadas no 1º Ano do Ensino Médio em uma escola da rede pública de ensino, localizada na Região Seridó do estado do Rio Grande do Norte. O tamanho da amostra é considerado suficiente uma vez que se trata de um estudo de caso. Nesse tipo de pesquisa a amostra pode ser composta por apenas um indivíduo se isso atender aos objetivos da pesquisa Yin (2001).

## Resultados

Com a aplicação dos questionários e com a realização das entrevistas conseguimos averiguar a percepção das alunas pesquisadas sobre a importância do estudo e sobre as suas capacidades argumentativas antes e após o estudo da metodologia elêntica. Durante as entrevistas, as alunas afirmaram que o estudo é algo importante e que gostam de estudar. Elas responderam o mesmo quando foram questionadas sobre a importância do estudo da disciplina Filosofia.

Nas entrevistas realizadas antes do estudo da metodologia elêntica, duas alunas afirmaram saber argumentar bem. Uma aluna disse que argumentava bem oralmente, mas tinha dificuldade de aplicar essa habilidade no texto escrito. Duas alunas acreditavam ter dificuldade para argumentar. Depois de terem estudado a metodologia elêntica foram realizadas novas entrevistas. Quando indagadas sobre suas capacidades argumentativas, as alunas afirmaram que antes de estudarem a metodologia elêntica não argumentavam muito bem e que aperfeiçoaram essa prática ao longo do estudo. Observamos que as alunas realizaram uma autoavaliação. Elas reconheceram que estavam equivocadas quando afirmaram que sabiam argumentar bem e que, apesar de terem melhorado, essa prática precisava ser melhorada. A partir dessa mudança de pensamento das alunas, percebemos que elas iniciaram o processo de filosofar, pois reconheceram não saber aquilo que não sabem. Aqui já se faz presente a sabedoria socrática, indispensável à prática da metodologia elêntica.

Com base nos critérios de avaliação elaborados para esse estudo, analisamos os dois textos produzidos por cada uma das alunas. O Quadro 1 apresenta a síntese dos resultados. Para preservar o sigilo e a privacidade das alunas, na apresentação dos resultados, seus nomes foram substituídos pelas letras A, B, C, D e E.

Quadro 1 – Resultado da análise dos textos a partir dos critérios elaborados.

Critérios de análise	Autenticidade	Argumentação: Validade do argumento	Argumentação: Solidez do argumento	Argumentação: Coerência	Definição conceitual
Aluna A Texto 1	Não atendeu	Atendeu parcialmente	Não atendeu	Não atendeu	Não atendeu
Aluna A Texto 2	Atendeu totalmente	Atendeu totalmente	Atendeu totalmente	Atendeu totalmente	Atendeu totalmente
Aluna B Texto 1	Atendeu totalmente	Atendeu parcialmente	Atendeu parcialmente	Atendeu totalmente	Não atendeu
Aluna B Texto 2	Atendeu totalmente	Atendeu totalmente	Atendeu totalmente	Atendeu totalmente	Não atendeu
Aluna C Texto 1	Atendeu totalmente	Atendeu parcialmente	Não atendeu	Não atendeu	Não atendeu
Aluna C Texto 2	Atendeu totalmente	Atendeu totalmente	Atendeu parcialmente	Atendeu parcialmente	Atendeu totalmente
Aluna D Texto 1	Atendeu totalmente	Atendeu parcialmente	Não atendeu	Atendeu parcialmente	Não atendeu
Aluna D Texto 2	Atendeu totalmente	Atendeu totalmente	Atendeu parcialmente	Atendeu totalmente	Atendeu totalmente
Aluna E Texto 1	Atendeu totalmente	Atendeu parcialmente	Não atendeu	Atendeu parcialmente	Não atendeu
Aluna E Texto 2	Atendeu parcialmente	Atendeu parcialmente	Não atendeu	Atendeu parcialmente	Não atendeu

No critério “autenticidade”, três alunas atenderam totalmente ao esperado em ambos os textos. A aluna A, que não atendeu ao critério no primeiro texto, passou a atendê-lo completamente no segundo texto. A aluna E contemplou totalmente o critério no primeiro texto, mas no segundo atingiu-o apenas de forma parcial. Quanto à “validade do argumento”, no primeiro texto as cinco alunas corresponderam parcialmente ao esperado. Quatro delas tiveram progresso e passaram a atendê-lo totalmente no segundo texto.

No texto escrito antes do estudo da metodologia quatro alunas não contemplaram o critério “solidez do argumento” e uma aluna o contemplou parcialmente. Já no segundo texto, duas conseguiram atender parcialmente ao critério e duas totalmente.

O critério “coerência” foi atendido parcialmente por duas alunas no primeiro texto, totalmente por uma e não foi atendido por duas delas. No segundo texto duas alunas atenderam parcialmente ao critério e três atenderam totalmente.

No primeiro texto nenhuma das alunas contemplou o item “definição conceitual”. Após o estudo da metodologia, três alunas atenderam totalmente ao mesmo no segundo texto.

Ao analisarmos os dados do Quadro 1 notamos que, ao multiplicarmos a quantidade de categorias de análise (5 categorias: autenticidade, validade do argumento, solidez do argumento, coerência e definição conceitual) pela quantidade de alunas (5 alunas) obtemos um total de 25 itens a serem

analisados (ver Quadro 1). Desse modo, cada item representa 4% da totalidade. Em 15 itens, 60%, houve melhoria na escrita das pesquisadas. Em 4 itens, 16%, as alunas atenderam totalmente aos critérios de avaliação em ambos os textos desse modo, em 76% deles as alunas evoluíram ou mantiveram o padrão máximo de desempenho no segundo texto produzido, quando comparado ao primeiro. Enquanto em 6 itens, 24%, não houve evolução.

## Conclusão

Com o desenvolvimento da pesquisa junto aos alunos do Ensino Médio, percebemos que o estudo da metodologia elêntica teve um impacto positivo na capacidade argumentativa das alunas pesquisadas. A partir da análise dos textos produzidos pelas alunas, observou-se que houve uma melhoria em vários aspectos da argumentação, como validade, solidez e coerência dos argumentos apresentados. A metodologia também ajudou as alunas a compreenderem melhor os conceitos filosóficos, o que se refletiu na definição conceitual apresentada em seus textos.

Além disso, o estudo possibilitou às alunas uma mudança de atitude com relação à busca do conhecimento quando as mesmas reconheceram suas limitações quanto à prática argumentativa. Segundo as filosofias de Sócrates e Platão, essa é uma condição indispensável à prática da filosofia.

Assim, o estudo da metodologia elêntica pode ser considerado uma ferramenta importante para o desenvolvimento da capacidade argumentativa e da reflexão crítica dos estudantes, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes e autônomos em relação ao seu próprio pensamento e às questões que afetam a sociedade como um todo.

## Referências

ASPIS, R. P. L. O professor de Filosofia: o ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica. Cadernos Cedes, Campinas, v. 24, n. 64, p. 305 - 320, set./dez., 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07 abr. 2016.

BENSON, H. H. Método socrático. In: MORRISON, D. R. (org.). Sócrates. São Paulo: Ideias & letras, 2016. p. 237 - 261.

JEANNIERE, A. Platão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

PLATÃO. Laques (ou Da Coragem). In: PLATÃO. Diálogos VI: Crátilo (ou Da Correção dos Nomes), Cármides (ou Da Moderação), Laques (ou Da Coragem), Ion (ou Da Ilíada) e Menexeno (ou Oração Fúnebre). 2. ed. São Paulo: Edipro, 2016.

PLATÃO. O Banquete. In: PLATÃO. Diálogos: O Banquete, Fédon, Sofista, Político. Tradução e notas de José Cavalcante de Souza. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 7 - 53.

PLATÃO. Apologia de Sócrates. 19. Ed. São Paulo: Ediouro, 2002.

SANTOS, J. T. Para ler Platão. Tomo I. A ontoepistemologia dos diálogos socráticos. São Paulo: Loyola, 2008.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

# Educação física escolar e as dimensões sociais do esporte: perspectivas trabalhadas nas escolas

Jailton de Sousa Xavier



10.47247/CM/6063.019.2.13



## Introdução

Este trabalho faz um convite para pensarmos juntos acerca da Educação Física como componente curricular da Educação básica e os benefícios que ela pode proporcionar na vida de crianças, adolescentes e jovens. Os estímulos das habilidades corporais e o desenvolvimento psicomotor são alguns pontos que a cultura corporal de movimento e sua prática corporal no âmbito escolar pontuam como contribuição na vida dos estudantes. Esse estudo apresenta objetivo geral compreender a importância da Educação Física no âmbito escolar na condição de uma formação cidadã integral do indivíduo focado na cultura corporal de movimento e tem como objetivos específicos: entender a cultura corporal de movimento aplicada às aulas de Educação Física Escolar; compreender a aplicação do esporte educacional na contribuição da formação integral e cidadã dos/das estudantes; e conhecer as metodologias de ensino do professor de Educação Física de acordo com a realidade das escolas públicas no município de Macau/RN.

Considerando, também, a importância de gerar novos conhecimentos, esse estudo apresenta papel proeminente na comunidade científica, oferecendo um novo olhar e reflexão sobre as dimensões sociais do esporte que o professor/a de Educação Física pode alcançar e os benefícios da sua atuação para os discentes e sociedade em geral.

## Um pouco da história da educação física

Conforme Marinho (1980) a humanidade possui em toda sua existência dados e registros históricos importantes para buscarmos entender alguns questionamentos acerca da (re)evolução da raça humana. No que diz respeito à Educação Física a História nos trás referenciais importantes para adentrarmos num contexto histórico, reflexivo.

Há milhões de anos todas as atividades humanas, desde a origem, ou período pré-histórico sempre partiram de movimentos corporais. Analisando a cultura primitiva em qualquer dos seus períodos encontra-se o homem em situação de nomadismo durante maior parte de sua existência. Suas constantes migrações em busca de moradia faziam com que realizassem longas caminhadas, ao longo das quais lutavam, corriam, saltavam e nadavam (OLIVEIRA, 1999).

Os primeiros homens, absolutamente nômades, a caça e a pesca eram a base da sua economia. Posteriormente iniciaram-se num processo de sedentarização, quando começaram a dominar técnicas rudimentares de agricultura e domesticação de animais. Com o advindo desses momentos, houve necessidade do aprimoramento das habilidades físicas para otimizar gestos e construção de ferramentas que possibilitassem maior sucesso nas

práticas de sobrevivências. Das práticas corporais executadas pelos homens pré-históricos, a dança teve grande destaque pois possibilitava a exibição das qualidades físicas, expressão de seus sentimentos, dança do acasalamento, danças utilizadas, inclusive, em funerais etc. As danças, também, representavam papel importante no processo da educação na medida que, porém, crítico do passado, presente e um levantamento de perspectivas da Educação Física Escolar e Esportes para o século XXI faziam presentes em todos os ritos que preparavam os jovens para a vida social. (OLIVEIRA, 1999, p.13).

Com o avançar do tempo, a humanidade, busca novas saídas e através de sistematização de dados, estudos e ideologias surge uma nova sociedade – a sociedade capitalista – surgida na Europa nos fins dos séculos XVIII e início do século XIX .constituindo-se no palco dessa nova sociedade onde os exercícios físicos, os jogos, danças, o esporte e outras atividades nascidas na cultura popular dos homens, passam a ser utilizadas pelas classes hegemônicas dominantes com intuito de tornar os corpos fortes, dóceis, alienados e de fáceis manipulações através da cultura para diversos fins, inclusive para defesa estatal do poder burguês (MARINHO, 1980).

Sobre a historicidade da Educação Física, Castellani Filho (2000, p. 19), descreve:

O conteúdo programático próprio da História da Educação Física, desenvolvido nos mais de cem cursos superiores existentes no Brasil de hoje, recebendo um tratamento singularmente igual, imposto pelo caráter extremamente limitado do referencial teórico existente sobre a matéria, utilizado pelos responsáveis em seu ministrar. Tal limitação diz respeito não propriamente à sua qualidade, e nem tampouco à quantidade de publicações concernentes ao assunto, mas, principalmente, à maneira homogeneizante como ela vem sendo tratada.

A Educação Física no Brasil foi introduzida, oficialmente, pelos militares dois anos após a chegada da família Real. Em 04 de dezembro de 1810 quando deu-se a criação da escola Militar com o nome de Academia Real Militar. Porém os índios, segundo alguns historiadores, primeiros habitantes do Brasil, já praticavam atividades físicas naturais. Os negros, trazidos da África para serem escravos, também tinham práticas corporais como danças e lutas características das suas origens africanas (MARINHO, 1980).

Para Karol Kolyniak Filho (1996 p.38), no “Brasil, a Educação Física Escolar apresentou predominância de diferentes vertentes metodológicas, sempre em consonância com os interesses políticos-econômicos e a respectiva ideologia dominante em cada momento histórico”.

O autor ainda corrobora ao acrescentar:

Os objetivos fundamentais relacionados com a ginástica escolar, entre 1837 e 1930 centravam-se em duas preocupações básicas: saúde e eugenia (preocupação com a melhoria da raça). Essas preocupações eram condicionadas pelo status político-econômico do Brasil, que havia se tornado politicamente independente de Portugal, mas precisava superar problemas econômicos e (no entender da classe política da época) raciais, visto que grande parte da população era constituída de negros, índios e mestiços. A questão da saúde tornara-se relevante com a valorização conquistada pela categoria dos médicos, no século XIX, a partir da Europa (KOLYNIK FILHO 1996, p. 40).

Enfatizamos que a dimensão das possibilidades imediatas do professor exige que ele considere os nexos históricos existentes entre suas decisões didáticas e o projeto político para educação e organização da sociedade (MOREIRA, 2002, p. 222). “Verifica-se um problema que de ordem metodológica que remete ao trato com conhecimento esporte baseado em uma determinada perspectiva da Educação Física” (OLIVEIRA, 2001, p. 17). Ou seja, são questões/decisões no plano da organização e da seleção dos conteúdos de ensino, considerando o tempo e o espaço pedagógicos e as finalidades da escola. De outro modo, temos um problema de ordem teórica no sentido mesmo de explicação e interpretação da realidade, que é a própria caracterização do esporte, a leitura que se faz do seu surgimento e desenvolvimento.

## **Docente e dinamização das ações do professor de educação física e a cultura esportiva**

Para Wittizorecki; Molina Neto (2005) é possível observar a situação da escola pública da seguinte forma: a circunstância ocorre paralelamente em representação na escola pública, em especial, onde as constantes reestruturações administrativas e curriculares, são bastante periódicas e alterações políticas da gestão, como meio de mitigar os problemas de evasão escolar, o grau de repetência, a carência de recursos humanos e materiais, as lacunas na formação de professores e a redução de apoio e a participação dos pais na vida escolar.

Nesse sentido, os autores ainda respaldam a ampliação do papel do professor, bem como características dessa ampliação, a diminuição das responsabilidades familiar a cerca da educação das crianças e dos jovens.

“O fenômeno esporte tem ocupado um lugar de destaque na sociedade contemporânea, constituindo-se como um dos mais importantes objetos de análise, não apenas das ciências do esporte, mas também de múltiplas abordagens literárias” (CARLAN; KUNZ; FENSTERSEIFER, 2012, p. 55).

Para Gonzalez; Pedroso (2012, s/p) “são notórios os benefícios que as práticas esportivas e de lazer trazem para a sociedade”. Enfatizando que o esporte é um fenômeno sociocultural da atualidade que instiga tanto as crianças, como jovens, adultos e até os idosos aderem à sua prática. Como fenômeno cultural, o esporte apresenta diversas modalidades de manifestação, distinguindo-se em esporte de alto rendimento (profissional), além de atividades de lazer, para pessoas que são portadoras de deficiência, bem como, na escola. Vale ressaltar que o esporte transmite valores aos seus praticantes, em sua manifestação, uma vez que, faz-se necessário se adequar ao ambiente social ao qual o mesmo será inserido.

## **Modalidades lúdicas no leito familiar e as práticas da educação física na escola**

“O lúdico é um instrumento que permite a inserção da criança na cultura e através do qual se pode permear suas vivências internas com a realidade externa” (POLETTI, 2005, p. 67). Atua diretamente como agente facilitador na interação com o meio, embora ainda seja pouco explorado. A adoção do lúdico pode contribuir de forma positiva na resiliência da criança.

Quando a promoção do jogar ou brincar, passa a ser meio de aprimorar o desenvolvimento e a formas de interação entre a família, estudantes e professores/as no ambiente escolar permite-se uma valorização das práticas pedagógicas.

Atualmente percebe-se que a necessidade da ludicidade se faz constante no dia a dia na escola e isso vem melhorando com as variações tanto psicológicas quanto pedagógicas no desenvolvimento das crianças. Uma vez que as atividades lúdicas melhoram no convívio, vivenciando fatos e desempenhando estímulos cognitivos. Nesse contexto atividades como brincadeiras e jogos podem ser usados com uma maneira importante para melhorar a qualidade do ensino e, por conseguinte o nível de aprendizagem, assim como estruturar os meios de interação e cooperação (SILVA, 2019).

Normalmente, a educação física é tida como um componente curricular complementar, não teria dessa maneira a mesma importância de matemática, português ou história por exemplo. É preciso entender que a educação física é um componente curricular como qualquer outro, que deve ser ofertada e principalmente encarada como sendo. Ela possui características próprias, a nomenclatura Educação Física origina-se da ideia de controlar o corpo ou controle físico. Desde o século XVII, é uma ação diretamente relacionada à questão corporal, destacando a separação proposta relacionando corpo e mente, tornando assim a base do processo educacional do ocidente. Ao se analisar uma aula de Educação Física em que o profissional trabalha os esportes coletivos mais utilizados (vôlei, basquete, futebol, futsal e handebol) tem-se uma disciplina que objetiva a reflexão do aluno em relação à ótica da sociedade na qual está inserido (RONDINELLI, 2019).

## Metodologia

O presente trabalho se caracteriza como sendo uma pesquisa descritiva de campo com abordagens qualitativas realizada com professores de Educação Física da Educação básica da rede pública no município de Macau/RN, onde a amostra foi constituída por 05 professores/ras. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se um questionário com perguntas fechadas sob forma de entrevista. Para a elaboração do referido instrumento considerou-se algumas variáveis como as três dimensões sociais do esporte citado por Tubino (2001) que são: Esporte Educação; Esporte participação e Esporte performance ou esporte de rendimento.

Foi com esse olhar que o estudo se desenvolveu. As declarações dos/das professores/ras de Educação Física e análises minuciosamente com o interesse de descrever, entender e analisar como organizavam suas ações pedagógicas a partir de um currículo elaborado com a participação da comunidade escolar.

## Resultados e discussão

A escola desempenha um papel importante no processo de construção/formação do indivíduo, compartilhando suas experiências e ampliando o desenvolvimento mental, físico e psicológico. Diante disso, a Educação Física escolar é uma primordial ferramenta que as instituições de ensino possuem para a otimização do processo educacional como um todo. Quando se foi questionado o que é Educação Física Escolar e para que serve? Os educadores responderam que:

<b>O que é Educação Física Escolar e para que serve?</b>
Para o desenvolvimento físico e psicológico do educando.
Educação Física escolar é uma disciplina da área de linguagens que estuda desde o repouso ao movimento, é capaz de interagir com outras disciplinas e proporcionar prazer na práxis educativa.
É um componente curricular da área de conhecimento linguagem ligada as práticas corporais com o objetivo de trabalhar pedagogicamente o corpo e a mente, visando a formação e o bem estar do aluno para que ele possa conduzir plenamente suas atividades.
É uma disciplina que inicia e apresenta ao aluno a cultura corporal de movimento, além de formá-lo como cidadão onde possibilita a esse aluno produzir, reproduzir e transformá-lo, capacitando para os jogos, os esportes, as danças, as lutas e as ginásticas em benefício do exercício crítico da sua cidadania. Uma de suas maiores funções é forma o cidadão.
A Educação Física Escolar trata-se de uma disciplina que compreende o estudante como parte do processo ensino aprendizagem, fazendo com que ele possa interagir de forma mais consciente e autônoma na escola e no mundo, tendo a consciência de

que o seu corpo é um meio de comunicação e transformação com os ambientes aos quais está inserido.

O corpo docente de modo geral, ressalta que devemos conhecer o mínimo a cerca dessa temática. Uma vez que, a EF possui conceitos, normas e técnicas que auxiliam no desenvolvimento da criança e adolescente, ampliando o modo de vida, bem como, suas habilidades e contribuindo no estilo de vida de cada jovem.

Quando indagados sobre a importância da Educação Física Escolar na formação do indivíduo? Os entrevistados relataram:

A importância da Educação Física Escolar na formação do indivíduo
Formação no caráter
Ela é importante por ser fundamental no aprender o movimentar, além do respeitar e proporcionar o prazer pelo fazer.
A educação Física é importante em todos os seguimentos, pois ele promove qualidade de vida, trabalha o corpo e a mente, o desenvolvimento corporal a partir de práticas que venham fazer refletir os valores enquanto formação integral do aluno.
Ela promove o desenvolvimento integral do aluno, a vida saudável, a socialização, o espírito de equipe e a prática do desporto. Os alunos participam das mais variadas experiências corporais para as quais são desafiados
A Educação Física Escolar é importante devido ao fato de orientar o estudante para uma vida mais saudável, uma vida mais ativa, onde terá diversas oportunidades de experiências do que o seu corpo é capaz de fazer.

Desta forma, o Grupo Voll (2017, s/p) corrobora ao descrever a importância da educação física como sendo: “em todos os seguimentos, pois ela promove o desenvolvimento integral do aluno, a vida saudável, a socialização, o espírito de equipe e a prática do desporto. Os alunos participam das mais variadas experiências corporais para as quais são desafiados”.

Um fato é que na atualidade ainda encontramos muitos profissionais que atuam na área da Educação Física não possuem interesse ou tempo, para refletir sobre o papel que possuem na sociedade. Embora existam uma certa quantidade de profissionais que dirão compreender o papel fundamental da profissão, mas não possui argumentos para persuadir seus alunos dessa importância (SORATO; HUF; e MIRANDA, 201-).

Ao se investigar acerca dos benefícios da Educação Física na Escola, os educadores responderam:

<b>Os benefícios da Educação Física na Escola</b>
Despertar nos alunos o interesse as práticas corporais e formar alunos capazes de se socializar de forma harmônica com seus pares.
Os benefícios são incontáveis a exemplo principalmente na idade escolar podemos citar melhorias no desenvolvimento de habilidades motoras e reflexo, melhora a coordenação e a postura corporal, traz benefícios para a saúde, ajuda os alunos a se desenvolverem pessoal e socialmente. Ao trabalhar em times e/ou equipes, esse indivíduo desenvolve conceitos de justiça, de responsabilidade pessoal e social.
A EFE proporciona diversos benefícios aos estudantes, os quais posso elencar: melhor relação sócio-afetiva, aumento das capacidades físicas, melhora nas relações interpessoais, maior concentração nas diversas atividades escolares.
A conscientização do corpo, a respeitar as limitações, a conhecer as mais várias formas de aprendizagem de um esporte, desde o lúdico a inclusão das regras.
São os que faz bem à saúde

Vale ressaltar que a Educação Física traz diversos benefícios para o indivíduo seja ela, mental ou físico. Medina (1994) expõe “de repente, é preciso cuidar do corpo. É preciso tirar o excesso de gordura. É preciso melhorar a “performance” sexual. É preciso melhorar o visual. É preciso competir. É preciso, acima de tudo, vencer. Vencer no esporte e vencer na vida. Mas acontece que nunca perguntamos a nós mesmos o que é realmente vencer na vida” (1994, p. 33).

Para a UniBrasil (2020) se juntar todos os ensinamentos propostos pela Educação Física, que tem como fundamental é estimular e instigar as crianças na prática de esportes, a dançar e movimentar-se para aprimorar a qualidade de vida. Onde o componente curricular auxilia no desenvolvimento das habilidades comportamentais e cognitivas. Por meio de atividades físicas, que por sua vez, ajudam no combate de doenças ligadas ao sedentarismo, no fortalecimento dos músculos e articulações.

Ao se questionar acerca de quais são as dimensões sociais do esporte? Os educadores relataram:

<b>As dimensões sociais do esporte?</b>
Performance, participação e rendimento.
Esporte-performance ou de rendimento, Esporte participação ou esporte popular, Esporte-educação.
Performance, Educacional, Social.
Esporte de rendimento, esporte de participação e esporte educacional.
A socialização

Maia (2010), destaca que um dos fundamentais erros que compõe o esporte educacional é o sentido que os educadores acabam conferindo a ele. A exemplo disso, os jogos escolares, que precisariam possuir um caráter acima de tudo educativo, proporcionam outro significado, ou seja, o de competições de alto rendimento refletindo todas as suas propriedades, até mesmo deformando

o conceito de esporte educação, tendo como consequência a eliminação e a competitividade exacerbada.

Nesse contexto, Tubino (2001, p. 38) conclui ao dizer que deve ser “evitada à seletividade, a segregação social e a hiper-competitividade, com vistas a uma sociedade livremente organizada, cooperativa e solidária”.

Ao indagar-se sobre o que é esporte da escola? Os entrevistados descrevem:

O que é esporte da escola?
O Esporte da escola é uma atividade que deve ser trabalhada com o objetivo de promover a saúde mental e do corpo, formar cidadãos que respeitem as regras e que promover harmonia entre as pessoas envolvidas.
O esporte da escola ele é voltado para um esporte de rendimentos, de treinamento, baseado no esporte olímpico, e seu maior objetivo é preparar o atleta e disputar competições em busca de medalhas.
Um meio para promoção de valores e significados por meio da prática esportiva.
Esporte educacional
E uma maneira de interagir

Para Soares (2021, s/p) a Educação Física é “uma disciplina que integra o educando na cultura corporal, formando o cidadão que irá produzi-la, reproduzi-la e transformá-la através dos jogos, dos esportes, das lutas, da ginástica e das danças, na busca do exercício crítico da cidadania e de uma melhor qualidade de vida”.

E ao olharmos a Educação física sob a ótica escolar, podemos afirmar que:

A Educação Física está na escola. Ela é uma matéria de ensino e sua presença traz uma adorável, uma benéfica e restauradora desordem naquela instituição. Esta sua desordem e portadora de uma ordem interna que lhe é peculiar e que pode criar, ou vir a criar uma outra ordem na escola (SOARES, 1996, p.7).

Desta forma, surge a necessidade e questionar aos professores o porquê de ensinar na Educação Física esporte no ambiente escolar. Onde relataram:

Por que ensinar esporte no ambiente escolar ?
Porque os esportes tem o poder de formar cidadãos de forma prazerosa, é preciso apenas que o professor saiba introduzi-lo, atendendo os objetivos pedagógicos do componente curricular Educação Física.
Através do esporte no ambiente escolar podemos oferecer chances reais de integração social. O esporte tem a capacidade de integrar o sujeito, independentemente de sua classe social, raça ou religião e ajuda a crianças e jovens na prevenção de problemas sociais.
Para que os estudantes possam se deparar com diversas situações que estão presentes na vida e no esporte de forma geral.

Para poder integrar o aluno e fazer conhecer as mais variadas formas de se praticar esporte e obter saúde.

Para o desenvolvimento em grupo e/ou individual.

De acordo com Souza (2021) quando uma criança e um adolescente praticam esportes, acabam se afastando do uso das drogas. Além de aumentar a habilidade cognitiva do aluno, ocasionando diversos benefícios à saúde e gerando a cooperação e socialização entre os estudantes.

Com isso, podemos afirmar que o esporte é essencial para que haja o desenvolvimento integral do aluno, além de contribuir para a formação de um cidadão, tornando-o capaz de interagir inteiramente na sociedade.

Quando indagados sobre o que é esporte de rendimento? Os entrevistados relatam:

**O que é esporte de rendimento?**

É o esporte que prepara o atleta para determinada modalidade esportiva, geralmente voltado para competição.

É quando se prepara fisicamente o atleta para disputar competições, assim como seu objetivo maior é buscar medalhas. Visa a alta performance.

Uma dimensão do esporte que visa a formação de atletas.

É o esporte que fatura, que gera riqueza, é o esporte do consumismo.

Esporte que só pensa em ganho de dinheiro

Para corroborar com esses relatos Bracht (2000) descreve:

Efetivamente o esporte de rendimento já esteve sim no centro das discussões pedagógicas na Educação Física (EF). Algumas razões para tanto foram ou são: a) o esporte (de rendimento) tornou-se a expressão hegemônica da cultura de movimento no mundo moderno; b) uma das bases da legitimação social do sistema esportivo era sua alegada contribuição para a educação e a saúde; c) o esporte é/era o conteúdo dominante no ensino da EF; d) o sistema esportivo via na escola uma instância contribuidora importante para o seu desenvolvimento, uma de suas "bases"; e) com a sociologia crítica do esporte (e da educação) surgem dúvidas quanto ao valor educativo do esporte (BRACHT, 2000, p.09).

É no esporte de rendimento que nos deparamos com críticas agudas ao esporte, ponderando que parte da competição estão vinculadas à negócios financeiros evidentes no capitalismo exacerbado.

Tornando-se necessário identificar de acordo com os entrevistados quais são os esportes de rendimento e suas características? Onde estes relataram:

**Quais são os esportes de rendimento e suas características?**

Corridas, natação, futebol, vôlei, ciclismo, basquete...
O esporte é dividido em três categorias, sendo esporte de alto rendimento, participativo e educacional.
Os esportes de rendimento São todos os esportes regulamentados, com suas federações e confederações. As suas características são o treinamento, a seleção, a exclusão, as competições, o ranking, etc.
Futebol, baseball, natação, ginásticas etc. São conhecidas pelo alto investimento de tempo para o treinamento.
O esporte profissional

Assim, o SESI-SP (2008) discorre que existem 15 modalidades olímpicas e 7 paralímpicas dentro do esporte de rendimento: Atletismo olímpico; atletismo paraolímpico; bocha paraolímpica; basquete; ginástica artística; goalball; judô; karate; luta olímpica; natação; polo aquático; triathlon; vôlei; vôlei paraolímpico.

Com isso, nos levou a questionar acerca da cultura corporal de movimento? Onde os entrevistados relatam:

O que é cultura corporal de movimento?
São movimentos corporais que trabalham através do corpo manifestações culturais de caráter lúdico e social.
É o critério organizador do conhecimento da Educação Física escolar.
Entende -se por cultura corporal do movimento todas aquelas expressões e características inerentes à pessoa adquiridas de onde ela estar inserida e a partir daí começa a reproduzir.
É tudo que um grupo de pessoas compartilham na forma de uma atividade física.
É como as pessoas vê seu corpo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (1998) o movimento do corpo pode ser descrito:

O conceito de cultura é aqui entendido, simultaneamente, como produto da sociedade e como processo dinâmico que vai constituindo e transformando a coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os. [...]. A cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo, e é por intermédio desses códigos que o indivíduo é formado desde o nascimento. Durante a infância, por esses mesmos códigos, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe [...] Dentro desse universo de produções da cultura corporal de movimento, algumas foram incorporadas pela Educação Física como objetos de ação e reflexão: os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas, que têm em comum a representação corporal de diversos aspectos da cultura humana. (BRASIL, 1998, p.27-28).

A Cultura Corporal de Movimento é a conexão dos conhecimentos e representações, modificadas ao longo do tempo.

Quando se questionou acerca da importância da cultura corporal de movimento, os educadores responderam:

<b>Qual a importância da cultura corporal de movimento?</b>
Promover a socialização trabalhando atividades lúdicas
É a história da educação física e todo conhecimento acumulado, produzido e reproduzido ao longo dos tempos, na dança, nas lutas, nos esportes, nas ginásticas, nos jogos e nas brincadeiras.
Ela define as características de cada indivíduo e nos mostra como o corpo é capaz de se comunicar sem proferir uma única palavra.
Destaco a importância do trazer o outro pela popularidade que isso nos causa!
Do alto conhecimento corporal

Constituindo uma prática corporal com seus conteúdos no âmbito escolar, a cultura corporal de movimento, tende a contribuir de tal maneira para o desenvolvimento psicomotor, como para a performance em outras atividades da vida, instigando sempre, as novas habilidades corporais (SILVA NETO, 2019).

Ao se indagar os desafios de trabalhar a Educação Física em meio a Covid 19, os entrevistados relatam:

<b>Quais os desafios de trabalhar a Educação Física em meio a Covid 19?</b>
O principal desafio é trabalhar o movimento corporal a distância, essa realidade dificulta a socialização, o contato e o trabalho em equipe.
Muitos desafios! A princípio a adaptação ao home office e em sua maioria aprender a lidar com equipamentos, programas e até de adaptar os exercícios para que o aluno possa fazer em casa sem o risco de lesões. Ter que se especializar em tecnologias e fazer uso delas, os profissionais ainda precisam melhorar a comunicação e poder demonstrar empatia nessas transmissões online. Outro ponto é descobrir meios de como manter a produtividade nessas atividades online.
Existem muitas limitações quanto ao ensino da Educação Física neste período pandêmico, porém, o maior desafio é a distância dos estudantes, visto que a disciplina é essencialmente de contato corporal.
A prática, ela é muito relacionada a teoria e neste momento é difícil o feedback nestas atividades corporais.
Os maiores possíveis.

Para Machado; Fonseca; Medeiros; e Fernandes (2020) os principais desafios dos docentes no ensino remoto. De um modo geral, é possível dizer que, no tocante ao desenvolvimento das aulas de Educação Física nas instituições públicas, os professores que atuam nessas escolas sempre apresentaram dificuldades de distintas ordens. Neste período, as dificuldades permanecem, porém com outras características, como, por exemplo, o acesso à internet e o tempo de planejamento, já que a escola invadiu suas casas. Oliveira (2004) já apontava que os professores são pressionados a cumprirem

novas exigências pedagógicas e administrativas, mas falta-lhes estrutura adequada, o que implica processos de precarização do trabalho docente. Dentre as dificuldades que os professores estão enfrentando neste período de distanciamento social, salientam-se: o desconhecimento e falta de acesso a tecnologias da informação e da comunicação, a valorização de saberes corporais em detrimento de outros e a falta de interação (MACHADO; FONSECA; MEDEIROS; e FERNANDES, 2020, s/p):

Vale ressaltar que o ano 2020 trouxe a pandemia de COVID-19, comumente conhecida como corona vírus, está se constituindo como sendo uma das maiores crises sanitárias que abrangeram o mundo neste começo do século. Onde todos os setores sofreram algum impacto por uma circunstância que trouxe consequências nefastas, nenhum país, mesmo os desenvolvidos, estavam preparados para enfrentar algo dessa magnitude, com uma certa garantia de sucesso.

E por fim, se indagou acerca do papel do profissional de Educação Física na promoção à Saúde? Os entrevistados afirmam:

O papel do profissional de Educação Física na promoção à saúde
Promover a saúde do corpo e da mente através de atividades motoras que levem a formação integral do aluno.
Esclarecer a importância da prática de exercícios físicos regulares, aliados à alimentação equilibrada e saudável. Orientar para que façam escolhas de forma adequada, crítica, reflexiva e sensível para suas vidas.
Alerta para os perigos de uma vida sedentária, mostrando a importância de se movimentar.
Orientar sobre diversos assuntos que tratam da nossa saúde física e mental.
Promover a saúde do corpo e da mente através de atividades motoras que levem a formação integral do aluno.

Segundo o Conselho Federal de Educação Física – CONFEF (2004), simplesmente no ano de 1997, o Ministério da Saúde assinalou a Educação Física (EF) como sendo uma profissão de nível superior da área da saúde, juntamente com as profissões de Medicina, Enfermagem, Nutrição, dentre outras, passando a ser vista como uma profissão responsável na promoção da saúde.

Conforme Silva e Santana (2017) apud Tavares (2012), a atuação do profissional de Educação Física é importantíssima, pois ele é responsável por coordenar, planejar, programar, supervisionar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos e programas; realizar treinamentos especializados; participar de equipes multi e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos na área de atividades físicas e do desporto (SILVA e SANTANA, 2017, p.4, apud TAVARES, 2012).

A atuação do professor de EF na saúde pública é estratégica, analisando que a profissão é adequada na ampliação da abrangência de atendimentos e do público de pacientes acolhidos na Atenção Básica às famílias das referidas comunidades.

## Considerações finais

A Educação Física na escola é um componente curricular com seus objetos de conhecimentos a serem estudados no processo ensino aprendizagem onde as dimensões sociais do esporte é parte integrante desse leque de estudos assim como, também, as abordagens interdisciplinares que ampliam cada vez o diálogo com outras áreas do conhecimento abordados no cotidiano escolar num ambiente de transmissão do conhecimento e, conseqüentemente, favorece no processo de ensino aprendizagem.

Somente com este trabalho não é aceitável, não é possível para distinguir a real importância da Educação Física Escolar mas os registros aqui elencados pode nos nortear da sua importância para o ambiente acadêmico mas também fora deste ambiente e no entanto, pudemos constatar, também, que os/as professores/as de Educação física vêm constantemente se atualizando e incorporando novas formas de disseminar o saber onde, inclusive, podemos verificar as suas práticas até mesmo em um momento recente da História mundial onde fomos acometidos de um surto pandêmico do novo corona vírus que provoca a doença COVID-19 e as aulas passaram a ser efetivadas de forma remota muitas vezes através da internet mas os registros aqui apresentados pelos professores participe deste estudo demonstram a desenvoltura com as suas atividades discentes durante os anos de 2020 e 2021 onde houveram necessidades de momentos de distanciamento social.

O esporte no ambiente escolar, ou seja, o esporte também enquanto atividade escolar, só tem significado se interligado ao projeto pedagógico da escola. É preciso analisar o tipo de educação possível nos dias de hoje, a partir de cada uma das dimensões sociais do esporte, agregando análises discursivas dialógicas na concepção pedagógica com intuito, também, de desenvolvermos o senso críticos dos estudantes e professores/ras.

Nesse sentido, as dimensões sociais do esporte é algo que contribui para a forma como se vê a Educação Física no ambiente escolar nos dando um leque de opções de estudos para se efetivar e também consolidar uma prática docente e uma formação cidadã dos discentes em vivências coletivas no ambiente escolar e social. A consciência corporal demonstrou uma experiência fundamental na Educação Física escolar e pensar o corpo como sendo movimento, linguagem voltado para uma formação integral e de fato cidadã dos indivíduos tendo consciência por exemplo que a escola não é um ambiente para a formação de atletas mas é importante despertar essa consciência em toda a comunidade escolar sendo interessante abordar os diversos objetos de conhecimento como, por exemplo, as dimensões sociais do esporte com fundamentação de estudos em variados autores que abordam essa temática com intuito do desenvolvimento do senso crítico dos discentes tão propalado

em nossa legislação educacional e também abordado nas mais diversas fundamentações teóricas.

## Referências

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. Movimento - Ano VI - Nº 12 - 2000/1 Disponível em:

<<https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2504/1148>>. Acesso em 05 de agosto de 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

CARLAN, Paulo; KUNZ, Elenor; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica "inovadora. Movimento, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 55-75, out/dez de 2012. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/29643/23448>>. Acesso em 15 de agosto de 2019.

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Consórcio apresenta o maior panorama sobre o setor de atividade física nos país. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/revistaef/show.asp?id=3513>>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

FERNANDO, Arlindo. As tecnologias nas aulas de Educação Física Escolar. 10 de janeiro de 2017. Educação Pública. ISSN: 1984-6290 B3 em ensino - Qualis, Capes DOI: 10.18264/RE. Disponível em

<<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/1/as-tecnologias-nas-aulas-de-educacao-fsica-escolar>>. Acesso em: 22 de agosto de 2021.

GONZALEZ, Natália Muniz; PEDROSO, Carlos Augusto Mulatino de Queiroz. Esporte como conteúdo da Educação Física: a ação pedagógica do professor. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, Nº 166, Marzo de 2012. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd166/esporte-como-conteudo-da-educacao-fisica.htm>>. Acesso em 18 de setembro de 2019.

GRUPO VOLL. A importância da educação física escolar na formação do indivíduo. Blog Educação Física, 23 de junho de 2017. Disponível em:

<<https://blogeducacaofisica.com.br/educacao-fisica-escolar/>>. Acesso em: 17 de julho de 2021.

KOLYNYAK FILHO, Karol. Teoria, prática e reflexão na formação do profissional em educação física. Motriz, Rio Claro - SP, n.2, p. 111-118, 1996.

MACHADO, Roseli Belmonte; FONSECA, Denise Grosso da; MEDEIROS, Francine Muniz; FERNANDES, Nicolás. Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. Movimento, v.26, p. e26080, jan./dez. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.106233>>. Acesso em: 18 de agosto de 2021. DOI: 10.22456/1982-8918.106233

MAIA, Maikon Moises de Oliveira. Dimensões sociais do esporte: perspectivas trabalhadas nas escolas da cidade de Pau dos Ferros, RN. Revista Digital – Bueno Aires – Ano 15 – N° 144 – maio de 2010. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd144/dimensoes-sociais-do-esporte-nas-escolas.htm>>. Acesso em 21 de julho de 2021.

MARINHO, Inezil Pena. História Geral da Educação Física. 2ª ed. São Paulo: Brasil ed., 1980.

MEDINA, João P. S. A educação física cuida do corpo e... “mente”. 12. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

MOREIRA, Wagner Wey (Org). Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI. Papyrus, 2002, 9ª Ed.

OLIVEIRA, Sávio Assis de. Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, chancela editorial CBCE, 2001.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. O que é educação física. São Paulo: Brasiliense, 1999.

POLETO, Raquel Conte. A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 1, p. 67-75, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n1/v10n1a08.pdf>>. Acesso em 15 de agosto de 2019.

RONDINELLI, Paula. Educação física. Brasil Escola Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica>>. Acesso em 27 de julho 2019.

SANTOS, Marcos Alves dos. O lúdico na construção da aprendizagem. 21 de Abril de 2011. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-ludico-na-construcao-da-aprendizagem/64356/#ixzz3ik8nu4go>>. Acesso em 30 de maio de 2019.

SESI. Rendimento esportivo. 2008. Disponível em: <<https://www.sesisp.org.br/esporte/rendimento-esportivo>>. Acesso em 05 de agosto de 2021.

SILVA, Ana Maria da. A ludicidade construindo a aprendizagem de crianças na educação infantil. Portal Educação. Disponível em:<<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/a-ludicidade-construindo-a-aprendizagem-de-criancas-na-educacao-infantil/50878>>. Acesso 26 de julho de 2019.

SILVA, Daniel de Arruda; SANTANA, Juliana Cardoso de. Atuação do profissional de educação física na saúde pública: oportunidades e desafios. II Congresso CONBRACIS. 2017. Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/editora/anais/conbracis/2017/TRABALHO\\_EV071\\_MD4\\_SA10\\_ID1876\\_04052017133947.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conbracis/2017/TRABALHO_EV071_MD4_SA10_ID1876_04052017133947.pdf)>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

SILVA NETO, João Pedro da. Educação física escolar: cultura corporal de movimento em busca da qualidade de vida no ensino médio / João Pedro da Silva Neto. - Vitória de Santo Antão, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/33339/1/SILVA>> Acesso em 17 de setembro de 2021.

SOARES, Carmen Lucia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. Rev. Paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.2, p. 6-12, 1996. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rpef/article/download/139637/134931>>. Acesso em 04 de agosto de 2021.

SOAREZ, Junior. Conceito em educação física. Brasil escola. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/conceito-educacao-fisica.htm>>. Acesso em 19 julho de 2021.

SORATO, Maurício; HUF, Tânia; MIRANDA, Simone de. A importância da educação física escolar. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/storage/27/12435019/12435019.pdf>>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

SOUZA Ana Júlia Silva de. As aulas de judô ajudam melhorar a qualidade de vida, diz professor. In: BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33410-esporte-na-escola>>. Acesso em 07 de julho de 2021.

TUBINO, M, J, G. Dimensões sociais do esporte. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

UNIBRASIL. A importância da Educação Física na educação infantil. 10 de julho de 2020. Disponível em: <<https://www.unibrasil.com.br/a-importancia-da-educacao-fisica-na-educacao-infantil/>>. Acesso 23 de julho de 2021.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; MOLINA NETO, Vicente. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Movimento, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p.47-70, janeiro/abril de 2005. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2861/1475>>. Acesso em 27 de setembro de 2019.

# Parceria Colaborativa Universidade-Escola: Contribuições do Núcleo de Educação em Ciências, Diversidade e Práticas Ambientais à Formação Compartilhada de Professores

James Rogado e Fabiana Aparecida Hencklein



10.47247/CM/6063.019.2.14



## Sentir, Pensar, Fazer Educação...

Nascemos Núcleo... Pensando coletivamente o fazer Educação, refletindo o trabalho e a formação de professores.

Desde a inauguração do campus Iturama da UFTM, em Iturama-MG, em 13 de fevereiro de 2015, a Área de Educação e Ensino de Ciências, integrante dos cursos de Licenciatura em Química e Ciências Biológicas do Campus Universitário de Iturama da Universidade Federal do Triângulo Mineiro/UFTM, vem realizando ações diversas em parceria colaborativa com todas as escolas públicas de Educação Básica, municipais e estaduais, bem como com a Secretaria Municipal de Educação (SME) e Secretaria de Educação de Minas Gerais, em Iturama-MG.

Mais de uma centena de ações de ensino, pesquisa e extensão vem sendo desenvolvidas desde então, registradas institucionalmente e caracterizadas pela indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, envolvendo docentes, discentes e técnicos administrativos em educação do campus e das escolas públicas municipais e estaduais da região, muitas vezes em parceria colaborativa com outras instituições de ensino superior regionais, Secretarias Municipais de Educação e Cultura, Superintendência de Ensino de Uberaba/SEEMG e público em geral.

O início das ações com os estagiários e bolsistas/voluntários PIBID integrados ao Grupo impactaram as escolas estaduais no município e região. Até então, éramos membros de grupos de pesquisa não vinculados ao campus e foi percebida a necessidade de construir algo mais concreto com nossa comunidade interna e externa, possibilitando maior amplitude e gerando maior responsabilidade em nossos fazeres e afazeres. No segundo semestre de 2019, esse anseio dos professores e estudantes já próximos por conta das diversas ações e pensamentos sobre educação e formação docente que vinham acontecendo, desencadeou a formalização do Grupo de Estudo e Pesquisa envolvendo os professores-pesquisadores, seus orientados e colegas da Rede Pública Municipal e Estadual de Ensino de Minas Gerais, região do Pontal do Triângulo Mineiro e Baixo Rio Grande. Em fevereiro de 2020, formalmente, instituímos o NEduC - Núcleo de Educação em Ciências, Diversidade e Práticas Ambientais, em sua primeira formação constituído por três professores do curso de Química-licenciatura do campus Iturama e seus orientados, e dois professores Rede Pública Estadual de Minas Gerais. Menos de um semestre passado, o Núcleo se ampliou com a integração formal de outros colegas das Áreas de Educação e Ensino em Ciências/Ciências Biológicas/Química, Matemáticas e áreas afins do Ensino Superior e Educação Básica com os quais já se mantinha parceria há anos. Assim, o Grupo vem caminhando coletivamente e ampliando seu raio de ação vinculando colegas que, como cada um dos de seus membros, acreditam na Educação em Ciências e na Formação

Compartilhada de Professores, estreitando laços entre a Escola e a Universidade Públicas.

Desde então, o NEduC, constituído Grupo de Pesquisa devidamente registrado no CNPq/UFTM, tem como principal objetivo congrega professores, estudantes e técnicos administrativos em educação do Ensino Superior e da Educação Básica, tendo em vista a promoção de estudos e pesquisas focados na Formação de Professores, na Diversidade e Inclusão, na Mediação Docente, na Análise de Processos de Conceituação Científica, na Educação Ambiental e nas Práticas Educativas, impulsionando a formação compartilhada de professores.

As ações envolvem a integração Universidade-Escola, constituindo um corpus com professores experientes atuantes na Educação Básica e seus estudantes, e professores formadores dos cursos de Licenciatura e seus licenciandos, produzindo e construindo estudos em Educação e Ensino de Ciências em todos os níveis acadêmicos – graduandos, graduados e pós-graduados –, bem como profissionais que desejem se engajar em pesquisa educacional sobre a formação compartilhada de professores. Os integrantes são fortemente incentivados a trabalhar em conjunto e usar as pesquisas do grupo para desenvolver e aperfeiçoar seus trabalhos acadêmicos e práticas educacionais, sempre com o foco na integração Universidade-Escola e formação compartilhada proporcionada para geração de saltos de qualidade nas escolas básicas e em cursos de formação de professores, bem como para publicação e divulgação da produção científica do Núcleo.

As reuniões quinzenais ocorrem de forma híbrida - presencialmente nas dependências do Laboratório Multidisciplinar de Ensino de Ciências e/ou Sala de Videoconferência do Campus Universitário de Iturama, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, e por via remota transmitidos e gravados, ao vivo, por meio do Google Meet e disponibilizados para acesso assíncrono nas Redes Sociais do NEduC. Durante o período de pandemia as atividades presenciais foram suspensas e sua realização se deu exclusivamente por meio remoto, via Google Meet.

Em um dos encontros mensais, são apresentados e discutidos propostas e projetos em andamento, bem como produções em fase de conclusão pelos membros para que o coletivo possa pensar, refletir, aprender e ampliar sua formação científica, bem como contribuir à crítica e ao aprimoramento das produções em desenvolvimento. Nos últimos encontros do período, o NEduC realiza o Simpósio de Produções Acadêmicas do Núcleo de Educação em Ciências, Diversidade e Práticas Ambientais, evento interno, em que a produção final dos projetos é apresentada e discutida internamente para, posteriormente, ser submetida na forma de resumo, resumo expandido, trabalho completo ou artigo, em evento ou periódico científico para publicação.

No outro encontro mensal, é realizado o Ciclo de Estudos do NEduC, evento anual que pretende integração e diálogo com outros Grupos de Estudos

e Pesquisa com o NEduC, promovendo estudos, intercâmbio de conhecimentos e pesquisas focados na formação permanente de professores. Nessa ação o coletivo e público externo - a participação é aberta ao público interessado - é exposto ao estado da arte da pesquisa no Brasil e no mundo, por meio de convidados, pesquisadores consagrados de várias instituições e do próprio Núcleo, que expõem seus olhares e trabalhos mais recentes, submetendo-os ao debate. Nesse caminho, cresce o coletivo com o exercício crítico e os apresentadores com a possibilidade de avaliar suas ideias com uma assistência participativa e qualificada.

Pautado por fundamentos pedagógicos previstos pela legislação para a formação docente na Educação Básica (Resolução CNE/CES 7/2002; Resolução CNE/CES 8/2002; Resolução CNE/CP 2/2019; Resolução CNE/CP 1/2020), nos últimos anos, por meio de suas atividades, o NEduC vem promovendo o desenvolvimento de:

- Competências para leitura, compreensão, interpretação e produção de textos;
- Estudos de metodologias inovadoras e dinâmicas formativas facilitadoras de aprendizagens significativas e contextualizadas, provocadoras da autonomia docente;
- Discussões acerca do planejamento de ensino e criação de ambientes favoráveis ao aprendizado que estimulem o uso profícuo de tecnologias que facilitem a aprendizagem significativa;
- Caminhos metodológicos que perpassam a resolução de problemas, estimulando processos investigativos e criativos de maneira coletiva e interdisciplinar, contextualizados à vida cotidiana e em sociedade, conectando o ensino e a pesquisa na perspectiva da produção, divulgação e construção de conhecimento;
- Indissociabilidade e interdependência entre ensino, pesquisa e extensão no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento integral de docentes em formação inicial e continuada, tendo em vista o sucesso e o aprimoramento da eficácia escolar;
- Ações de compartilhamento e atualização de conhecimentos sobre investigações relacionadas ao como se aprende, contextos e características dos educandos, caminhos metodológicos, que possibilitem decisões pedagógicas fundeadas em evidências científicas, determinantes da aprendizagem;
- Competências docentes sintonizadas ao mundo contemporâneo, integrando inovações e linguagens digitais;

A competência de acompanhar o aprendizado profissional próprio e dos educandos, considerando a avaliação como integrante do processo formativo que leva às mudanças de percurso necessárias para o aprendizado, reconhecendo a escola como lugar “lócus privilegiado” da prática, da pesquisa e da formação docente permanente.

## **Caminhos Trilhados**

O viés partilhado pelo coletivo é a educação transformadora em que docentes podem construir sua liberdade “e se tornar mais independentes, críticas, inovadoras, para que tenham competências para resolver os problemas emergentes e saibam lidar com os desafios e exigências da sociedade e do mundo contemporâneo” (PRIGOL; BEHRENS, 2020, p. 15).

A caminhada nos últimos anos vem, então, perpassando a formação compartilhada de professores trilhando temas sensíveis à Escola e à Formação de Professores como diversidade e inclusão, mediação docente, educação ambiental, práticas educativas, ensino-aprendizagem-avaliação, gênero e diversidade sexual na escola, tecnologias ativas, BNCC. Mais recentemente emergem nas discussões temáticas como novo ensino médio, escola integral, gestão participativa, indisciplina, bullying, drogas e violência.

Concordando com Pin, Nogaró e Weyh (2016, p. 533), a profissão docente demanda “uma cultura de valorização do humano e da vida, de educadores e educandos” tendo em vista o desenvolvimento de “uma educação libertadora que conduza a uma práxis transformadora”, envolvendo os atores da Escola e da Universidade. Esse olhar considera o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. Um ser que tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação (FREIRE, 2001, p. 12). Assim orientado, o Núcleo ancora sua ação “na prática social e histórica de reflexão, diálogo, ação e transformação”, percebendo “a educação como ato político” (Silva; Muraro, 2013, p. 18), destarte suas atividades, eventos, programas e projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, perpassam assuntos/conteúdos como comunidades escolares aprendentes; formação compartilhada Universidade-Escola Pública; direito, alimentação e resistência; educação em Direitos Humanos; Educação em Ciências, Diversidade e Práticas Ambientais; acesso e permanência na Universidade Pública; estratégias e práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem; aprimoramento do rendimento acadêmico dos discentes; acompanhamento de estudos e formação científica dos estudantes do NEDUC; perturbações antrópicas x qualidade da água e de vida; monitoramento de micro bacias hidrográficas, sensibilização e educação ambiental e empoderamento da comunidade; investigação da mediação pedagógica de professores de química e suas contribuições à formação docente e discente;

arborização urbana e divulgação científica; divulgação, alfabetização e enculturação científico; ensino de química e Ciências Forenses; Novo Ensino Médio, BNCC e Ensino Integral; revitalização de laboratórios de ensino de Ciências; integração ao “chão da escola”; Experimentoteca, Ciência e Tecnologia; direito à água e ao saneamento ambiental; tecnologias digitais de educação; laboratórios virtuais; dentre outras discussões.

Rogado, Tavares, Doriguello e Rodrigues Filho (2008) esclarecem que as atividades em parceria colaborativa estimulam o trabalho coletivo e o respeito mútuo entre os participantes, permitindo refletir a práxis escolar – mundo real – e os aspectos teóricos envolvidos, redescobrimo variadas mais integradas formas de trabalho em equipe, estimulando o diálogo. Conforme Gomes, Moreira, Mendes, Ferreira e Gurgel (2015, p. 107).

A parceria entre a Universidade-Escola é a ponte de acesso ao ambiente escolar que faz com que o licenciando do curso de Química se aproxime da realidade da escola na prática docente, desde o planejamento até a execução das ações, supervisionadas pelo professor (ROGADO, 2010; JESUS, 2012; WEBER et al., 2013).

Integrado à Superintendência Regional de Uberaba, vinculada à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, desde 2021, o NEduC desenvolve programa de cinco anos com as escolas públicas estaduais do município e região para a formação inicial e permanente de professores envolvendo seus professores-pesquisadores, técnicos da educação, estudantes, PIBIDIANOS e estagiários dos cursos de Licenciatura integrados à comunidade escolar por meio de comunidades escolares aprendentes. Os resultados e demonstram avanços importantes no desenvolvimento das escolas e dos cursos de formação de professores de acordo com seus próprios princípios e valores (ROGADO, 2022, pp. 16-18).

- Apoio ao desenvolvimento das escolas e dos cursos de formação de professores, trazendo temas pertinentes à constituição profissional docente - Novo Ensino Médio, BNCC, Escola em Tempo Integral e Educação Ambiental;
- Discussão do uso reflexivo das tecnologias digitais em processos educativos formais e reconhecimento da importância da tecnologia digital no ambiente educacional e no mundo do trabalho, bem como a reflexão sobre o uso das tecnologias digitais na educação, vivência e uso de algumas tecnologias digitais alinhadas as finalidades educativas e formativas;
- Integração e diálogo com Escolas de Educação Básica e Cursos de Formação de Professores, com professores, estudantes e especialistas na temática, promovendo estudos e intercâmbio de conhecimentos focados na BNCC e formação compartilhada de professores, buscando respostas às inquietudes dos Cursos de

Licenciatura quanto à integração da BNCC e DCN na construção e revisão dos PPC, e subsidiando os professores da Educação Básica na implantação e articulação da BNCC ao PPP de cada unidade escolar, além da formação dos estudantes das Licenciaturas para a prática profissional;

- Em tempos de ensino remoto e presencial, estímulo ao interesse dos estudantes do Ensino Médio pela Ciência e áreas afins, bem como identificação e estímulo de talentos e vocações latentes na área de conhecimento proposta, proporcionando, também, possibilidade de formação inicial docente aos licenciandos;
- Fomentando a discussão de assuntos ligados ao Ensino de Ciências que perpassam o cotidiano escolar; formação inicial e permanente de educadores em Comunidades Escolares Aprendentes, encorajando o desenvolvimento das escolas e dos cursos de formação de professores;
- Interação e diálogo com outros Grupos de Estudos e Pesquisa, promovendo estudos, intercâmbio de conhecimentos e pesquisas focados na formação compartilhada de professores, em constante diálogo com a Escola de Educação Básica, incitando a formação permanente.

As perspectivas futuras vislumbram atendimento das demandas presentes e futuras entre as instituições integradas na parceria Universidade-Escola, avanço formativo e saltos de qualidade na educação pretendida, realização de outros/novos eventos formativos e sua contribuição à formação discente e docente, inicial e continuada.

Pensar a relação Escola-Universidade como parceria colaborativa permite a renovação constante dos saberes, superando a deformada visão da escola como “simples espaço de aplicação”, tornando-o “ambiente de problematização das certezas já constituídas”, e da universidade como “apanhadora de sentido da escola, com o poder de certificação dos saberes práticos”, reservando à interface institucional a “possibilidade de alcance de níveis de aprendizagem sempre mais avançados” (TAUCHEN; DEVECHI; TREVISAN, 2014, p. 370).

## À Guisa de Conclusão

Considerando-se a legislação vigente que permeia a formação docente, a participação dos professores em formação inicial e continuada no NEdUC contribui àquela formação que perpassa vários fatores, não apenas a relação com a escola, mas o ensino, a pesquisa, a extensão e a produção e interação com o conhecimento produzido, vislumbrando uma educação integral aos professores em formação, (re)construindo conhecimentos, competências, habilidades, valores, respeitando os direitos humanos e a

pluralidade de ideias, valorizando a diversidade, a democracia e as distintas concepções pedagógicas.

Nas parcerias colaborativas Universidade-Escola, aos parceiros cabe serem bons ouvintes e respeitadores da prática docente, não impondo nada aos companheiros, afinal uma parceria é feita com a colaboração de ambos os lados, sejam docentes, discentes ou especialistas em educação, tanto do Ensino Superior, quanto da Educação Básica. Nesse sentido, também, o professor como mediador do conhecimento científico-cultural, além de ser eficaz em seu fazer, não pode ser neutro, tendo clareza sobre sua postura na prática que exerce (PIRES; ROGADO, 2010).

Inspirados em Tommasiello, Gurgel, Rogado, Cerri e Pinhal (2006), o Núcleo de Educação em Ciências, Diversidade e Práticas Ambientais do Campus Universitário de Iturama da UFTM tem a compreensão de que o trabalho coletivo e as parcerias colaborativas entre professores, estudantes de licenciatura – graduandos, bolsistas e estagiários – e técnicos administrativos da educação do Ensino Superior e da Educação Básica possibilitam saltos de qualidade e inovações didático-pedagógicas no âmbito do ensino-aprendizagem das Ciências da Natureza na Educação Básica e em cursos de formação docente.

## Referências

FREIRE, P. Política e Educação: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, A. S.; MOREIRA, A. M. D.; MENDES, M. F.; FERREIRA, R.; GURGEL, M. F. C. A Prática Docente Inicial Aplicada ao Ensino de Química e a Feira de Ciências. Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.11, n.20; p. 106-118, 2015.

MEC. CNE. Resolução CNE/CES 8/2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Química. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de março de 2002.

MEC. CNE. Resolução CNE/CES 7/2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de março de 2002.

MEC. CNE. Resolução CNE/CP 2/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

MEC. CNE. Resolução CNE/CP 1/2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106.

PIN, S. A.; NOGARO, A.; WEYH, C. B. Formação de professores na perspectiva freireana: dizer o mundo e aprender/ensinar o mundo. Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, v. 41, n. 3, pp. 533-566, 2016. DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5902/1984644417994>

PIRES, V. M.; ROGADO, J. A Parceria Colaborativa Universidade-Escola e suas Contribuições à Formação Docente e Discente. Anais da 8ª Mostra Acadêmica da UNIMEP/12º Seminário de Extensão. Piracicaba-SP: UNIMEP, 2010.

PRIGOL, E. L.; BEHRENS, M. A. Educação Transformadora: As interconexões das teorias de Freire e Morin. Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, Portugal, v. 33, n. 2, pp. 5-25, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.18566>

ROGADO, J. Relatório Parcial do Programa “Comunidades Escolares Aprendentes (CEAs): uma proposta de formação compartilhada entre Universidade e Instituições Estaduais de Ensino”. Relatório Parcial de Programa de Extensão. Iturama-MG. ProExt/UFTM, 19 p. Junho/2022.

SILVA, S.; MURARO, D. N. Relações entre o Pensar e a Educação na Obra de Paulo Freire. Revista Eletrônica LENPES-PIBID de Ciências Sociais-UEL, Londrina-PR, v. 1, n. 3, jan/dez 2013. ISSN 2317-9961. Inserida em: <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/>

TAUCHEN, G.; DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L.. Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discursos. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 42, p. 369-393, maio/ago. 2014.

TOMMASIELLO, M. G. C.; GURGEL, C. M. A.; ROGADO, J.; CERRI, Y. L. N. S.; PINHAL, C. M. V. Núcleos de formação compartilhada Universidade - Escola de educação básica de nível medio: articulando a formação inicial e continuada de professores. Anais da 4ª Mostra Acadêmica da UNIMEP. Piracicaba-SP: UNIMEP, 2006.

# Saberes dos professores de História: práticas reflexivas

José Humberto Rodrigues



10.47247/CM/6063.019.2.15



## Introdução

No fazer e tecer dos saberes docentes, temos o papel do professor como mediador, construtor e disseminador de conhecimentos. Torna-se necessário pensarmos em sua formação e nos possíveis saberes que estão em constantes diálogos nos inúmeros campos das sociabilidades e nas produções de interações socioculturais entre o conhecimento e o ensino de História.

As mudanças na contemporaneidade com a inserção das novas tecnologias digitais de comunicação e informação afetam tanto as relações no campo social, cultural, econômico e político; como também refletem no cotidiano dos espaços escolares e nas mediações entre professores e alunos, entre outros.

A partir dessas possíveis mudanças que adentram os espaços escolares, é possível indagar que os saberes dos professores em sua formação docente os instrumentalizam a refletirem sobre suas práticas pedagógicas em consonância com os aportes teóricos apreendidos em sua formação docente?

Ao refletirmos sobre o papel dos saberes do professor e suas práticas pedagógicas, apropriamos da concepção da prática dos saberes docentes de Tardif (2002, 2014), nos campos da reflexão da ação de Schön (2000), no ensino reflexivo de Zeichner (1992), e, por fim, na práxis que busca a compreensão da transformação em Vásquez (2007).

Esses aportes teóricos possibilitam repensar o fazer e o tecer saberes e conhecimentos do professor no cotidiano de suas práticas por meio de autorreflexões pedagógicas.

Para essa análise, apropriamo-nos de uma revisão bibliográfica em que os autores debatem formação, saberes docentes e práticas pedagógicas no contexto de reflexão dos seus saberes e práticas.

## Os saberes docentes no campo das reflexões

Os saberes dos professores são postos a questionamentos em todos os momentos, sejam em suas aulas e debates, nas mediações com alunos e pais, como também no convívio com outros profissionais de instituição escolar no qual leciona, entre outros.

Um dos aspectos desse questionamento que hoje se apresenta é a inserção das novas tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto social do espaço escolar e nas salas de aula.

Em sintonia com esse contexto social outras demandas político-sociais também se apresentam no cotidiano das aulas, nos debates sobre etnia, sexualidade, meio ambiente, desenvolvimento sustentável entre outros.

Observa-se que o professor, além do domínio de sua especialização pedagógica, também tem que estudar e pesquisar constantemente outras

áreas de saberes, pois, conforme Pimenta (2012), o saber do professor é um campo de possibilidades de reflexões, diálogos, tensões, competências em mediações com as práticas pedagógicas.

É nesse contexto de pensar os saberes dos professores, suas concepções, reflexões e ações nas práticas docentes, pontuando teoria e prática desse saber pedagógico.

Para essa análise, temos as reflexões de Tardif (2002, 2014), com sua epistemologia da prática dos saberes docentes, e de Schön (2000), com suas reflexões e concepções elaboradas por uma epistemologia da prática, ou seja, da “reflexão-na-ação”, da reflexão “sobre-a-ação” e da “meta-reflexão” de um profissional reflexivo.

Zeichner (1992) entende que o ensino reflexivo deve dialogar com o pensamento de colaboração enquanto prática de pensar o cotidiano em sala de aula. Por fim, Vásquez (2007) tem, como suporte, a concepção de práxis que busca a compreensão da transformação e formação do professor em sua trajetória.

As reflexões teóricas desses autores norteiam esse debate buscando compreender os saberes dos professores de História e as possibilidades de práticas reflexivas.

O saber docente é um campo ávido por outros conhecimentos e saberes, e, conseqüentemente, os professores buscam outros domínios e espaços para acessar novos repertórios desses conhecimentos e saberes.

A formação e saberes docentes são construídos nas trajetórias, mediações, experiências e vivências do professor. Dessa forma, é fundamental a busca por competências desse saber docente.

Como afirma Monteiro “a categoria saber docente é utilizada por pesquisadores que buscam investigar e compreender a ação docente, tendo por foco as suas relações com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, expressos muitas vezes como saberes práticos, e que são considerados fundamentais para a configuração de uma identidade e de competências profissionais, implicando no reconhecimento de subjetividades e apropriações” (2010, p. 7)

Nessa busca por competência, conhecimentos e saberes que os instrumentalize pedagogicamente, o professor deve refletir constantemente sobre sua prática docente.

Tardif (2002) busca esclarecer o que seria essa epistemologia da prática, dando ênfase aos professores e aos seus saberes, à questão do tempo e da aprendizagem no trabalho do magistério, ao trabalho docente, às interações humanas, aos elementos para uma teoria da prática educativa dos professores em sua formação, entre outros pontos.

Mas o que seria o saber docente? A definição sobre o saber docente é fluida e complexa, mas, segundo Tardif e Lessard (2014), o saber docente “num sentido amplo, designa o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar”.

Tardif (2002, 2014) ainda busca uma categorização para o saber, quais sejam: primeiramente, deve ser compreendido na íntima relação com o trabalho dos professores na escola e na sala de aula; é um saber que é produzido no trabalho e pelo trabalho e que não somente utilizado como um meio de trabalho, é um saber que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, e, por último, é um saber temporal, múltiplo e social.

Para Selva Guimarães Fonseca (1997, p. 28), o professor, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto complexo de saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, e faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile e incorpore esses ensinamentos de variadas formas.

Esse ensinar incorpora elementos que são mediados pelas experiências e vivências dos professores na construção dos saberes apropriados e disseminados em sala de aula.

Tardif (2002, 2014), tentando refinar a definição sobre os saberes, diz que “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Ainda, conforme o autor, os saberes não estão desvinculados da formação profissional, o que pode indicar que existe uma ligação entre a formação acadêmica e as práticas dos professores. Mais quais saberes são desenvolvidos? Por que são desenvolvidos? Em quais situações são criados? Assim, Tardif (2002, p. 212), buscando esclarecer ainda mais o conceito por ele utilizado, nos diz que “é necessário precisar também que atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e saber-ser”. Ele nos diz que, “se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional” (TARDIF, 2002, p. 210).

Prosseguindo suas reflexões sobre os saberes docentes, Tardif (2002, p. 210) nos diz que, em várias outras ocupações – e é o caso do magistério –, a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho.

No entanto, raramente acontece que essa formação teórica não tenha de ser complementada com uma formação prática, isto é, com uma

experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas. Essa relação de companheirismo não se limita a uma transmissão de informações, mas desencadeia um verdadeiro processo de formação em que o aprendiz aprende, durante um período mais ou menos longo, a assimilar as rotinas e práticas do trabalho, ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente às regras e valores de sua organização e ao significado que isso tem para as pessoas que praticam o mesmo ofício.

A construção de saberes dá-se por meio de realizações que desencadeiam transformações no fazer e no refletir-fazer. Assim, é na práxis que mudanças ocorrem no cotidiano das práticas, levando a outras mudanças, isto é, o homem como ser social transforma seu meio e se autotransforma, e, conseqüentemente, se recria na luta pela sobrevivência transformando suas condições sociais da vida que é, ao mesmo tempo, autocriação e criação coletiva de si mesmo.

Portanto, a concepção de práxis e de construção dos saberes possui relações próximas e dialéticas. Em linhas gerais, os saberes provêm de fontes diversas: formação inicial e continuada dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares.

De acordo com Nunes,

[...] educadores tecem as redes de processo auto-organizativo em um universo presente no dia-a-dia das conexões humanas, da autopoética, na qual os participantes enriquecem o seu caminhar, a sua inteligência, emergindo assim a inteligência coletiva. Em outras palavras, a cibernética propõe a construção de si em um processo de rede virtual (2010, p. 29).

Sendo assim, pelo que já foi exposto, compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução, transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e de uma carreira. Portanto, história e carreira remetem a várias formas de socialização e de obtenção desses saberes.

Ao pensar na prática do professor ou do profissional da educação e em suas possíveis reflexões sobre suas experiências, acreditamos que ele, por si só, pode até trazer reflexões e proporcionar questionamentos. No entanto, se esses elementos não forem utilizados, otimizados e não servirem de fonte para construção de conhecimentos, ele terá apenas uma experiência pouco proveitosa.

Vásquez (1977, p. 185) afirma que toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis. Nem tudo que se faz será práxis no conceito de mudança e reflexão se não for tema de pensamento, de debate, de discussões e proposições.

Acreditamos que, dessa forma, os saberes docentes são desenvolvidos por uma exigência, por vários motivos da prática, mas, qual seria? Ou quais seriam? Que saberes os professores, em seus cotidianos, mobilizam no seu fazer diário? E por quê?

Seguindo esse raciocínio, Vásquez (1977) também contribui com a seguinte reflexão,

“como toda atividade propriamente humana, a atividade prática que se manifesta no trabalho humano, na criação artística ou na práxis revolucionária, é uma atividade adequada a objetivos, cujo cumprimento exige – como dissemos – certa atividade cognoscitiva. Mas o que caracteriza a atividade prática é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Na atividade prática, o sujeito age sobre uma matéria que existe independente de sua consciência e das diversas operações ou manipulações exigidas para a sua transformação” (VÁSQUEZ, 1977, p. 193).

Refletindo dessa forma na atividade prática, apropriamos das reflexões de Donald Schön (2000), que trouxe à discussão o paradigma da reflexão-na-ação para se pensar a formação profissional nesta perspectiva de formação, diz também que

“a reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas” (SCHÖN, 2000 p. 33).

Dessa forma, a questão da práxis, somada à reflexão-na-ação ou reflexão-sobre-ação do professor ganha espaço.

A partir da década de 1990, a tendência das pesquisas sobre formação docente foi valorizar uma formação mais reflexiva, de união entre ensinar e pesquisar na prática docente. A percepção é que os saberes docentes podem ser construídos, formados a partir dessa postura de reflexão dos docentes no seu cotidiano, na sua experiência de ensinar e aprender na prática docente. Porém, quais são esses saberes?

Acredita-se que sem a reflexão sobre sua práxis, ou sobre alguma práxis, envolvendo atividades docentes e educacionais desenvolvidas em escolas de educação básica, não haveria nenhum saber construído pelos

professores. Portanto, acredita-se que o espaço propício para essa reflexão, para a construção desses saberes sejam as escolas.

Contribuindo para essa reflexão no Brasil, Freire (2017, p. 43) discutiu a questão da formação docente, especialmente na busca por uma prática docente crítica, que afirma que ensinar exige reflexão sobre a prática, ou seja, a prática docente caracterizada por uma ação crítica pressupõe o pensar certo, que envolve o movimento dialético e dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

O professor reflexivo é aquele que, segundo Schön (1992), vai-se surpreender com as descobertas, com as dúvidas de seus alunos, pensar ou refletir sobre elas, buscar entender suas razões e as razões da surpresa por ele sentida e buscará reformular a questão.

Ainda segundo Schön (1992), também é possível refletir sobre-a-ação, que pode levar em consideração também na formação inicial, mesmo ainda não sendo esse paradigma como definidor da formação de professores. Neste sentido, sublinha que “o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação. Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela” (SCHÖN, 2000, p. 34).

Nessa reflexão-na-ação, o professor pode, pelo seu conhecimento e saberes, modificar estruturas de pensamento e reconstruir novos arranjos que afetam novas ações e reflexões sobre determinado tema. Sua formação docente coloca-o em lugar de refletir, pensar e reelaborar pedagogicamente possibilidades no ensino e aprendizagem, construindo conhecimento.

Conforme Ghedin (2021), todo ser humano, pelo caráter geral de sua cultura e por ser portador da cultura humana e da cultura de uma determinada reflexão, é um sujeito reflexivo. Porém, há sempre uma substantiva diferença e graus diferentes entre as reflexões que os diversos seres humanos produzem.

Pensar na categoria reflexão como prática e em consonância com outros pares que está reflexão substanciada pelas mediações podem mudar as práticas docentes do professor.

Para Zeichner (1992), o professor reflexivo é aquele que através da reflexão atravessada por um esforço consciente e voluntário, isto é, com aportes metodológicos e intenções pré-estabelecidas para alcançar um resultado.

Ainda de acordo com o autor, o professor reflexivo tem que buscar um constante diálogo nos espaços da ordem e das tensões, ou seja, nas salas de aula.

Essa reflexão é construída a todo momento, junto aos pares, alunos e servidores da escola.

Dessa forma, o professor é um produtor e mobilizador de reflexão na e para a ação em sua trajetória acadêmica através de suas experiências e vivências.

Conforme Paim (2007, p. 162), na perspectiva do fazer-se professor, entendemos a formação como processo contínuo, que ocorre ao longo de toda uma vida, e não apenas num dado momento ou lugar.

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar. (FREIRE, 1983, p. 16)

Freire (1983) expõe uma das inquietações que perpassam esta reflexão, ou seja, o papel da consciência do indivíduo na sociedade em que habita. Assim, a autonomia deve ser o pilar na constante formação docente mediados pela sua ação pedagógica e seus saberes.

A formação docente é complexa, pois seus saberes são plurais, o que envolve diferentes conhecimentos pedagógicos em um contínuo aprimoramento profissional.

Assim, essa formação recebe influências significativas das relações construídas nos espaços da escola, como também dos aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos. (TARDIF, 2002, 2014; ALMEIDA, 2012)

Conforme Tardif e Lessard (2014), os saberes docentes são as estruturas basilares que os professores detêm e que orientam suas práticas docentes.

Desse modo, faz-se necessário um constante fazer-se fazendo, pedagógica e socialmente. Esse fazer é produto das experiências e vivências no cotidiano das relações e em salas de aula, também são saberes que constituem uma prática de ação. Esse campo das experiências e vivências é aporte de saberes e conhecimento de ação prática na formação dos professores. (PIMENTA, 2012; TARDIF, 2002, 2014; OLIVEIRA, 2012)

Esse processo contínuo está articulado com a necessidade de integração com outros saberes e fazeres, com outras possibilidades de compreensão e reflexão das práticas docentes.

Esse saber pode ser incluído como responsabilidade individual do próprio professor na busca de outros conhecimentos e saberes em sua formação docente. Essa busca pode ser também entendida como autonomia. Paulo Freire insiste na humanidade social, estética e ética do professor, em seu constante digladio contra as forças da opressão, do medo e do silêncio, pois,

segundo ele, ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago (FREIRE, 2017, p. 31).

Nesse indagar dos saberes docentes, a inserção das novas tecnologias digitais de informação e comunicação nos espaços escolares tem exigido dos professores a construção e apropriação de outros saberes e práticas pedagógicas.

De acordo com Gondra (2000), os desafios colocados pela informática têm forçado os pesquisadores da área da História da Educação a desenvolver esforços variados no sentido de se apropriar e de se beneficiar dos recursos à disposição das chamadas novas tecnologias.

As experiências e as vivências, a formação e saberes docentes que são atravessadas pelas novas mídias de informação e comunicação são objetos de reflexões na busca por outros conhecimentos.

## **O professor e as práticas reflexivas no ensino de História**

Com a inserção das novas tecnologias de informação e comunicação a partir da década de 1990 do século passado, novos contornos de mediações e interações sociais começam a surgir, de forma incipiente, nos espaços de convívio social e escolar, tornando-se necessário o conhecimento de novas abordagens no campo epistemológico e empírico na formação e nos saberes docentes.

Essas novas tecnologias de informação e comunicação aproximaram culturas e produções de novos conhecimentos e romperam espaços e distâncias, produzindo e disseminando outros saberes e conhecimentos.

Assim, entendemos que, com o aprimoramento dessas tecnologias, os espaços da cultura escolar também foram afetados por essas mudanças na dinâmica da sala de aula, nas práticas docentes e nas interações sociais entre professores, alunos e comunidade escolar.

É necessário frisar que esse aparato tecnológico não contempla toda a sociedade, já que a estrutura da desigualdade que marca fronteiras no país também adentra nos espaços escolares.

Outro aspecto fundamental nesse debate é a inserção de outras demandas sociais que não eram apresentadas ou aceitas no espaço escolar, como exemplo, podemos citar o debate sobre o racismo.

O professor de História deve incorporar, em suas aulas, a dinâmica da ampliação do debate político social na sociedade, apontando o papel social de cada cidadão, refletindo seu papel de construtor de pontes sociais.

É claro que tudo isso afeta o trabalho dos professores de História. Começa que eles são confrontados, o tempo todo, por alunos, pais,

colegas e até pela direção da escola. Todos apresentam suas “verdades”, sejam elas oriundas das “fontes” [...], sejam meias verdades que jorram o tempo todo por meio de canais de tvê, sites, blogs, líderes religiosos, políticos e até alguns intelectuais de terceira. O professor é questionado quando fala da classe operária e quando não fala de classe operária; quando parece estar favorecendo ideias de esquerda ou quando parece estar alinhado com a direita. (PINSKY, 2021, p. 12)

O professor reflexivo busca outros diálogos em sua dinâmica na prática pedagógica, ou seja, ele reflete criticamente sua ação na construção e produção de conhecimentos, interage com os pares no debate sobre as práticas pedagógicas, tem como pressuposto o campo da pesquisa como mediador das novas produções acadêmicas dentre outros. Conforme Ribeiro (2018, p. 34), um número significativo de pessoas acredita que o ensino de História seria uma tarefa muito simples de cumprir. Na sua compreensão, o ensino da disciplina para crianças e jovens limita-se ao pleno domínio dos conteúdos por parte do professor.

Esse cumprir o pré-estabelecido no ensino de História não tem hoje mais espaços no cotidiano escolar. Com as mudanças postas na sociedade contemporânea atravessadas pelo surgimento das novas tecnologias que impactam diretamente todas as áreas do conhecimento humano, o professor de História deve alicerçar sua prática pedagógica no conhecimento que sustenta e reforça a narrativa da autonomia e da liberdade.

De acordo com Monteiro (2012), a reflexão é a ordem do diálogo e do embate entre seus atores, e esse embate caracteriza nossa condição humana. Portanto, desse labor pro-cedem, são geradas novas formas de atuação e inserção na escola e no cotidiano escolar.

Hoje com o acesso aos novos meios de comunicação e informação, o professor busca compreender que seus saberes e conhecimentos estão constantemente sendo postos à prova, com as rupturas, mudanças e permanências do contexto social ao qual está inserido. Portanto, com o acesso a esses novos meios de comunicação e informação digitais, torna-se necessário que o professor, em seus domínios de saberes e conhecimentos, busque agregar a reflexão em suas ações práticas e pedagógicas.

## **Considerações**

O ato de refletir está marcado no sujeito pelas suas ações e no ato de refazer. Entretanto esse refletir pode ser ampliado quando o sujeito dialoga e busca aproximações com outros, ou seja, as mediações sociais no campo da reflexão podem aproximar outras possibilidades de repensar, estruturar e, assim, modificar a ação. O professor de História é reflexivo em sua prática docente quando em seu cotidiano todos os passos pedagógicos são pensados, estruturados e decodificados para atuação e mediação com seus alunos. Desse

modo, essa forma do saber produzido pelo professor na sala de aula é organizada de acordo com cada turma.

Para o professor reflexivo, é fundamental um diálogo constante entre os campos teórico e prático de sua ação pedagógica, buscando também a colaboração com outros professores, alunos e funcionários da instituição escolar como fundamento primordial nas interações entre conhecimentos e saberes que são articulados dentro do espaço escolar.

## Referências:

ALMEIDA, Verônica Domingues. A experiência em experiência: saberes docentes e a formação de professores em exercício. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. Ser professor no Brasil: história oral de vida. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, pp. 148-173, 2012.

GONDRA, José G. A leveza dos BITS: história da educação e as novas tecnologias. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação. Campinas: Autores Associados, pp. 3-18, 2000.

MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga; CASTRO MONTEIRO, Isabel Cristina de; AZEVEDO, Tânia Cristina Arantes Macedo de. Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, v. 12, n. 3, pp. 117-130, 2010.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, pp. 158-147, 2012.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professor: um breve panorama da pesquisa brasileira. Revista Educação e Sociedade. CEDES, Campinas, São Paulo, ano 22, n. 74, pp.27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, Daniela Motta. Políticas de Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, Daniela Motta (org.). Formação continuada de professores: contribuição para o debate. Juiz de Fora: Editora UFJF, pp. 17-28, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, pp. 2-62, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, pp. 15-38, 2012.

PINSKY, Jaime, PINSKY, Carla Bassanezi. A História contra-ataca. PINSKY, Jaime, PINSKY, Carla Bassanezi (org.). In: Novos combates pela História: desafios ensino. São Paulo: Contexto, 2021.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Fazer história: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula. Curitiba: Appris, 2018.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). Os professores e sua formação em Lisboa: Dom Quixote. 1992. pp. 77-91.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánches. Filosofia da práxis. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

# Educação socioemocional na Educação Básica: contribuições a partir da narrativa docente

Amanda Cristina Magalhães Costa e Juliana Milanez



10.47247/CM/6063.019.2.16



## Contextualizando o presente trabalho

*“Me movo como educador, porque,  
primeiro, me movo como gente.”  
Paulo Freire*

A sala de aula é composta por seres humanos, que carregam suas emoções, sentimentos, histórias, pensamentos e concepções. É, portanto, um ambiente com múltiplas possibilidades, um universo multidimensional. E nas interrelações que permeiam o ambiente escolar, pode-se pensar que o aspecto socioemocional sempre foi parte intrínseca do processo de ensino e aprendizagem (TARDIF, 2014).

Contudo, o termo “Educação Socioemocional” tem sido recorrente, sendo definido como o desenvolvimento intencional de habilidades socioemocionais nas escolas. De acordo com Pâmela Bruening<sup>1</sup>, entrevistada pela Revista Educação<sup>2</sup> em 2018, a Educação Socioemocional é um processo em que os alunos aprendem de maneira intencional, a partir de um currículo escolar, as habilidades socioemocionais, permitindo que eles reflitam e apliquem esses conhecimentos para uma transformação através da educação.

No Brasil, o termo Educação Socioemocional vem repercutindo atualmente a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da proposta do desenvolvimento – ou mobilização – de habilidades socioemocionais. Com caráter normativo, a BNCC propõe explorar o desenvolvimento integral do aluno, contemplando as dimensões socioemocional, física, intelectual e cultural (BRASIL, 2018). Contudo, a forma como esse documento aborda o desenvolvimento intencional dos aspectos socioemocionais em salas de aulas tem levantado questionamentos e reflexões entre estudiosos e pesquisadores, inclusive no que tange ao papel docente nesse processo.

Portanto, debates sobre essa temática oportunizam compreender como colocar em prática uma educação mais emancipatória, contribuindo para uma educação que vise o desenvolvimento integral do ser humano através das contribuições do desenvolvimento dos aspectos socioemocionais nas salas de aula.

Entretanto, validar a presença do aspecto socioemocional no processo de ensino-aprendizagem presente nos documentos educacionais não é o suficiente. Para além desse reconhecimento, é preciso debater e

---

<sup>1</sup> Diretora pedagógica do programa socioemocional Cloud9World (disponível em português como Nuvem9Brasil), autora de 18 livros com o tema da educação socioemocional e conta com 30 anos de experiência no ensino fundamental, médio e superior. É palestrante e especialista em projetos de melhorias em escolas.

<sup>2</sup> A história, os pilares e os objetivos da educação socioemocional. Revista Educação. Edição 251. 2018.

compreender como a Educação Socioemocional tem sido trazida por estes documentos educacionais, especificamente pela BNCC, bem como, com quais intenções e de que maneiras ela vem sendo implementada. Afinal, é a partir de tais documentos que as implementações vão se tornando realidade no chão das escolas e as mudanças vão sendo concretizadas no contexto escolar.

Assim, apresentamos algumas contribuições que emergem a partir da narrativa docente sobre a temática, especialmente sobre a implementação da Educação Socioemocional no ensino da Educação Básica e da formação e atuação docente nesse processo.

## Contexto Metodológico

A pesquisa que dá origem a este texto<sup>3</sup>, se caracteriza metodologicamente como uma pesquisa qualitativa. Para este texto trazemos a perspectiva da narrativa biográfica de cinco docentes. A pesquisa tem acontecido, portanto, a partir das experiências subjetivas dos participantes, solicitadas com intencionalidade pelas pesquisadoras (MÓL, 2017).

As narrativas dos cinco docentes entrevistados, foram coletadas a partir de uma entrevista semiestruturada, proporcionando a interação pesquisador-entrevistado.

Foram convidados a contribuir com a pesquisa professores(as) de Química da Educação Básica, que atuaram ou atuam com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e/ou séries do Ensino Médio, sejam de escolas da rede pública, privada ou ambas. Com a autorização do uso de imagens e depoimentos dos participantes, foram realizadas cinco entrevistas por meio remoto, que foram gravadas e posteriormente transcritas.

Apresentamos um breve perfil dos cinco entrevistados (Quadro 1):

Quadro 1: Perfil dos docentes entrevistados

Formação			Atuação	
Curso Química	Rede pública ou privada	Ano Formação	Tipo	Rede pública ou privada
3 Licenciatura	3 rede pública	2 na década de 1990	3 atuam em escolas	2 em redes públicas
2 Licenciatura + Bacharelado	2 rede particular	3 após ano 2000	2 atuam em escolas + cursos preparatórios	3 em rede particular

<sup>3</sup> Pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós Graduação em Ensino de Química (PEQui – UFRJ) aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa 5699 - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro - Campus Macaé - CAAE: 62316022.0.0000.5699.

Os dados estão sendo analisados através da Análise Textual Discursiva (ATD). O marco característico da ATD é a busca da compreensão de um fenômeno que emerge a partir da análise, sendo assim, nessa abordagem não há a intenção de saber o que é certo ou errado, de encontrar a verdade ou de saber o que os sujeitos quiseram dizer. Nesse sentido, o pesquisador precisa estar disposto a perceber o fenômeno com base no que está descrito, com o foco na palavra, de tal maneira a construir novas compreensões e sentidos através do que emerge a respeito do tema em estudo (MORAES; GALIAZZI, 2016).

## **Percepções docentes sobre a Educação Socioemocional**

Os docentes entrevistados falam a partir de experiências vividas, do que experienciaram ou experienciam em suas práticas. Ao coletarmos suas narrativas buscamos: compreender como, e se, os professores de Química da Educação Básica entendem e desenvolvem a Educação Socioemocional em sala de aula; compreender a concepção dos professores acerca da temática proposta, e, contribuir com a necessária reflexão e debate das intencionalidades da temática inserida nos documentos orientadores do desenvolvimento da educação no Brasil.

Nesse sentido, em uma análise inicial das entrevistas, ao nos debruçarmos sobre alguns aspectos das narrativas docentes, destacamos quatro eixos a partir dos quais tecemos alguns apontamentos: (i) (Auto)Percepções sobre a prática da Educação Socioemocional; (ii) Percepções sobre a necessidade de se abordar Educação Socioemocional na formação inicial e/ou continuada; (iii) Percepções e conhecimento da Educação Socioemocional apresentada na BNCC e (iv) Percepções sobre a implementação da Educação Socioemocional na rede pública e na rede privada de ensino.

### *(i) (Auto)Percepções sobre a prática da Educação Socioemocional*

Os cinco docentes abordam um olhar sobre a Educação Socioemocional intrínseco à prática docente, uma vez que se relacionam com os estudantes e com suas experiências cotidianas sociais e/ou emocionais com os mesmos. De modo geral, apresentaram situações que já vivenciaram ou vivenciam que tratam de suas percepções sobre os estudantes para além da disciplina de ciência ou química ministrada, ou seja, apresentam percepções acerca do perfil da turma, de alguma questão social, cultural e/ou emocional presente em sala, do relacionamento entre os estudantes e deles com o docente entrevistado. Importante destacar que cada entrevistado percorreu caminhos únicos nessa descrição, abordando situações e exemplos individuais e com perspectivas relacionadas com as suas vivências pessoais e profissionais. Apesar da percepção de considerarem a Educação Socioemocional como sendo

intrínseca à prática docente, os entrevistados apresentaram um certo receio em afirmarem que estão desenvolvendo/praticando a Educação Socioemocional em suas práticas.

*(ii) Percepções sobre a necessidade de se abordar Educação Socioemocional na formação inicial e/ou continuada*

Todos os entrevistados relataram que não tiveram contato com a temática/o assunto de Educação Socioemocional durante a formação inicial; uma participante mencionou uma disciplina de Psicologia, mas ainda assim disse não ter tido contato com o termo “Educação Socioemocional”. Na formação continuada, aqueles que responderam ter tido algum contato foi a partir do tema dessa pesquisa em desenvolvimento. Além disso, todos afirmam sobre a importância do tema na prática docente e consideram interessante e necessário ter um curso de formação continuada a respeito.

*(iii) Percepções e conhecimento da Educação Socioemocional presente na BNCC*

Ao serem perguntados sobre a abordagem da Educação Socioemocional na BNCC, apenas um entrevistado relatou ter se informado a respeito e trouxe suas impressões a partir de uma análise crítico reflexiva. O docente relata que “a priori ficou feliz” ao ler sobre o tema na BNCC porque já esperava há bastante tempo que o assunto fosse trazido de uma forma mais direta nos documentos educacionais, por acreditar em sua relevância. Entretanto, também afirmou que ao ler mais cuidadosamente percebeu que é necessário ter cautela, porque deve-se questionar as intenções por trás dessa inserção, se perguntando “como”, “para que” e “para quem?”. Esse participante deixa claro sua preocupação e seus questionamentos sobre como o assunto tem sido abordado na BNCC e, principalmente, como a implementação poderá atender os possíveis interesses mercadológicos.

*(iv) Percepções sobre a implementação da Educação Socioemocional na rede pública e na rede privada de ensino*

A maior parte dos entrevistados traz a perspectiva de que em escolas da rede privada de ensino haverá mais recursos para essa implementação, associando essa situação a um maior êxito de implementação do que nas escolas da rede pública de ensino.

Um docente destacou sobre as diferenças (pública vs privada) surgirem a partir do foco de cada escola, dentro de cada rede. O docente cita exemplos dessa sua percepção. De acordo com esse docente, se a escola for uma escola privada preparatória para o vestibular, ele acredita que possivelmente a escola irá desenvolver a Educação Socioemocional mais voltada para questões como controle do nervosismo, autocontrole para preparação para as provas, dicas e preparação para vagas de estágio, não abordando questões ou temas como identidade dos alunos, seus papéis em sociedade, o contexto desses alunos. Já para a rede pública de ensino, ele aponta outras questões, como a heterogeneidade da rede, portanto, a implementação dependeria muito do perfil da direção de cada escola. Considera que ainda “estão soltas” as questões a respeito dessa implementação na rede pública. Fica explicitado em sua fala a crença de que, mesmo que aconteça uma melhor definição dessas questões, cada escola diante de seus contextos irá implementar a abordagem da Educação Socioemocional a partir de sua equipe de direção. E ainda fica explicitado o questionamento se estas escolas vão seguir fielmente o apresentado nos documentos oficiais da BNCC ou se vão questionar e reconstruir suas intencionalidades.

### **Apontamentos, contribuições e reflexões a partir da narrativa docente**

Tendo relatado os quatro eixos inicialmente identificados e citados, e impulsionadas pelas narrativas docentes, tecemos alguns breves apontamentos, contribuições teóricas e reflexões.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2017 e para o Ensino Médio em dezembro de 2018. Se apresenta como um documento de caráter normativo, pelo qual define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica (BRASIL, 2018; CANETTIERI et. al., 2021).

De acordo com a BNCC a aprendizagem ao longo da Educação Básica deve estar consubstanciada ao desenvolvimento de dez competências gerais. No documento o termo “competência” é definido como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). As habilidades socioemocionais são identificadas com facilidade nas três últimas competências gerais:

- 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

- 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 10).

A BNCC não demonstra ou guia a prática do desenvolvimento das habilidades socioemocionais, apresentando mais um caráter orientador para que as escolas desenvolvam seus respectivos currículos dentro de suas particularidades e contextos socioculturais. Deste modo, fica a cargo de cada instituição escolar definir como essas competências socioemocionais serão contempladas nos currículos. Corrobora-se assim, a construção realizada no item (iv) por um docente entrevistado acerca de suas concepções sobre possíveis diferenças de implantação Educação Socioemocional nas escolas.

Apesar da BNCC abordar as competências de forma interdisciplinar e intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, algumas escolas têm idealizado programas específicos para o desenvolvimento das competências socioemocionais (BRASIL, 2018; CANETTIERI et. al., 2021).

A estruturação e aplicação de tais programas apresentam um viés mais pontual do desenvolvimento da Educação Socioemocional e para isso é necessária uma ampla reflexão, pois tem-se observado diferentes debates acerca da utilização dessa temática como instrumento para o sucesso econômico e formação de capital humano capaz de autogerir suas emoções e se contentar com o que é oferecido na vida adulta, como condições de trabalho e até o desemprego (CANETTIERI et. al., 2021). Esse aspecto é digno de atenção para que essa importante ferramenta de contribuição para desenvolvimento integral do estudantes não seja levada de sua legitimação à sua utilização como ferramenta para manutenção de um sistema socioeconômico historicamente opressor, ou defesa de ideais como os de meritocracia.

As narrativas docentes evidenciam que, apesar da Educação Socioemocional estar sendo trazida em um documento oficial e diretivo do sistema educacional brasileiro, existe uma lacuna nos processos formativos da categoria docente, se fazendo necessário ampliar o debate sobre o assunto, contrapondo reflexões, questionando intenções e colocando os docentes em condições adequadas de se posicionarem a respeito. Corrobora-se, portanto, a histórica necessidade de investimento adequado em formação inicial e continuada dos professores, não apenas para a adequada implementação

dessa temática nas escolas, mas como prioridade e respeito dos gestores públicos para, e com, a educação brasileira.

Partimos da hipótese de que é necessário considerar aspectos socioemocionais também no processo de formação do(a) educador(a), para que ele(a) tenha maiores possibilidades de desenvolver a Educação Socioemocional em sala de aula (tanto a própria, quanto dos(as) educandos(as)).

Esses apontamentos corroboram o receio apresentado pelos entrevistados em afirmarem que desenvolvem/praticam a Educação Socioemocional em suas práticas, já que essa convicção preconiza uma definição clara do que seja a Educação Socioemocional e as possibilidades de seu pleno desenvolvimento sem uma sistematização de conteúdo a ser ensinado e/ou apresentado de forma intencional a partir, por exemplo, das disciplinas de Química (área de atuação dos entrevistados).

As transformações no ambiente escolar perpassam pelas reflexões da atividade docente, uma vez que os atores principais do processo de ensino aprendizagem são os alunos e professores. Sendo assim, entendemos que não é possível pensar no desenvolvimento das habilidades socioemocionais em sala de aula sem aprofundar no papel do docente nesse processo. Apesar de nesse momento haver um enfoque maior sobre o fazer docente e suas implicações para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, é importante destacar que se trata de um processo complexo, com diferentes fatores envolvidos, que não isenta a participação da sociedade, das famílias e de políticas públicas (ADEB, 2014).

De acordo com Tardif (2014) o saber docente é plural e proveniente de diferentes fontes, que pode ser dividido em saberes: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. O saber experiencial caracteriza-se por ser dinâmico, heterogêneo e complexo, é ainda um saber existencial, ou seja, que também está ligado à história de vida do professor, sua personalidade, suas vivências e sua maneira de ser e agir.

Tardif (2014) compreende que o ser docente tem uma formação prática muito importante, pois é nela que as interações acontecem e, à medida que ocorrem, formam e transformam a prática e o ser:

[...] tais características esboçam uma “epistemologia da prática docente” que tem pouca coisa a ver com os modelos dominantes do conhecimento inspirados na técnica, na ciência positiva e nas formas dominantes de trabalho material. Essa epistemologia corresponde, assim acreditamos, à de um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se “pessoalmente” com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites. (TARDIF, 2014, p. 111)

Além disso, o objeto de trabalho do professor também decorre da sua dimensão afetiva e, em respeito disso, Tardif afirma que:

[...] uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e se sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (TARDIF, 2014, p. 130).

Por esse motivo, é interessante perceber o desenvolvimento das habilidades socioemocionais como parte presente em todas as disciplinas, uma vez que a dimensão afetiva está presente nas salas de aula, tanto nas interações sociais quanto nas relações que os sujeitos estabelecem com o objeto de estudo.

Dessa maneira, resgatar a perspectiva dos professores como formadores de seres humanos, contrapondo-se ao sistema bancário de ensino<sup>4</sup>, possibilita maior espaço para a relevância da dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Paulo Freire:

Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada de sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”. Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 2018, p. 95).

As experiências em sala de aula geram emoções que influenciam diretamente os pensamentos, ações e motivações dos estudantes, portanto, é de suma importância que os professores tenham habilidades para desempenhar o manejo dessas emoções e também o que tange a autorregulação emocional (NOVAIS; FERNANDEZ, 2017). Afinal, antes de desenvolver nos alunos as habilidades da Educação Socioemocional, os professores precisam ter o conhecimento dessa dimensão e os impactos dela em sala de aula, através da formação e prática docente. Além de terem embasamento teórico e prático, reflexões e diálogos sobre a autorregulação emocional que também serão relevantes para a atuação docente.

---

<sup>4</sup> Paulo Freire (1970) usa o termo educação “bancária” enfatizando o interesse dos opressores em reforçar uma passividade dos educandos, em uma perspectiva como depósitos de conteúdos, objetos. O diálogo educador-educando é limitado, pois a educação transformadora e crítica surge a partir do vínculo e comunicação.

Contudo, bem como os demais saberes da docência, a capacidade de autorregular as emoções e de mediar as emoções dos alunos devem ser aprendidas e desenvolvidas na formação inicial e continuada dos professores. Entretanto, este aspecto socioemocional do trabalho docente, muitas vezes não ocupa um lugar condizente com a sua importância nos currículos, nos documentos, nas formações iniciais e continuadas de licenciaturas. Sendo comum, portanto, muitos professores e professoras lidarem com essa temática apenas na prática pedagógica, sem embasamento, amparo ou preparação (TARDIF, 2014).

Sendo assim, acreditamos que sobrepesar os professores como se estas sejam habilidades inatas, ou que devam ser desenvolvidas de forma independente, não contribui para a efetivação da Educação Socioemocional, pelo contrário, provoca prejuízos no fazer e ser docente.

## Últimas considerações

Apresentamos algumas contribuições que emergem da narrativa docente sobre as perspectivas da implementação da Educação Socioemocional na Educação Básica brasileira, e da formação e atuação docente nesse processo, dialogando com autores como Maurice Tardif e Paulo Freire.

Esperamos contribuir para reflexões e questionamentos sobre o dever da proposta do desenvolvimento – ou mobilização – de habilidades socioemocionais nas escolas, já prevista na Base Nacional Comum Curricular, especialmente no que perpassa sua intencionalidade, os desafios e as possibilidades. Buscamos evidenciar a necessidade de contínuo investimento público na melhoria do processo formativo dos futuros docentes e da formação continuada.

Acreditamos que debates sobre essa temática oportunizam compreender e praticar uma educação mais emancipatória, que vise o desenvolvimento integral do ser humano, possibilitando espaço para a dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem.

Contrapomo-nos a propostas de programas ou disciplinas específicas de Educação Socioemocional, percebendo a necessidade do efetivo desenvolvimento das habilidades socioemocionais como parte inerente a todas as disciplinas, uma vez que a dimensão afetiva se faz também presente nas salas de aula em suas articulações e interrelações.

## Referências

ABED, A. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2018.

CANETTIERI, M. K.; PARANAHYBA, J. C. B.; SANTOS, S. V. Habilidades Socioemocionais: da BNCC às salas de aula. Educação & Formação. Fortaleza, v. 6, n. 2, maio/ago. 2021.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 57ª edição. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MÓL, G. S. Pesquisa Qualitativa em Ensino de Química. Revista Pesquisa Qualitativa. v. 5, n.9, p. 495-513, dez. 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. Análise textual discursiva. 3.ed. Revista e ampliada. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

NOVAIS, R. M.; FERNANDEZ, C. Dimensão afetiva da docência: a influência das emoções na prática e na formação de professores de Química. Educação Química em Punto de Vista. v. 1, n. 2, p. 82-96. 2017.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. 17ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

# Docência baseada em evidências: do trabalho da memória à memória de trabalho

Manassés Pereira Nóbrega e  
Anderson Salvaterra Magalhães



10.47247/CM/6063.019.2.17



## **A tradição do trabalho docente e a memória de trabalho no contexto de ensino/aprendizagem**

Qualquer professor em formação ou em pleno exercício já se deparou com a dificuldade de articular saberes, especialmente, o saber disciplinar e o pedagógico. Há o saber que motiva a organização curricular, popularmente chamado de “matéria” ou “disciplina”, e há o saber técnico profissional, que fundamenta as práticas pedagógicas nas diversas “matérias”. Na corriqueira empreitada de orquestrar esses saberes, é comum que professores troquem experiências bem-sucedidas, como recursos instrucionais “que deram certo”. Quem, no exercício da docência, nunca se deparou com essa postura: “Essa lista de exercícios é ótima para ensinar medidas estatísticas”, “Esse exercício funciona para ensinar verbos”, e por aí vai?

Essa prática parece colocar em proeminência o valor e o peso da tradição no ensino. Repetem-se artifícios pedagógicos que foram previamente experienciados de maneira positiva, sem necessariamente refletir sobre as condições que os tornaram bem-sucedidos em outro tempo ou contexto de ensino. Isso leva a uma imprecisão acerca dos quão efetivos tais artifícios serão quando mobilizados novamente, às vezes, pelo mesmo profissional. Resulta daí, entre outros fatores, a descaracterização do profissionalismo da docência.

Curiosamente, porém, muito do que se conservou pela tradição no ensino recebe respaldo científico com o avanço do conhecimento em Psicologia, Neurociência e Estudos Cognitivos. Desde o advento do computador em meados do século XX, os estudos neurocognitivos têm descrito como a mente humana funciona e como aprende. Com a Psicologia Experimental e Comportamental, aprendemos que a repetição é constitutiva da aprendizagem. Com a Neurociência e Estudos Cognitivos, temos aprendido que a repetição pode automatizar saberes pelo modo como as redes neurais se distribuem e operam no cérebro.

Não há dúvida de que a tradição no ensino tem seu valor, mas também não há dúvida de que compatibilizá-la com as evidências científicas pode não só potencializar as boas práticas pedagógicas como garantir a profissionalização da docência. Mais do que a tradição de saber fazer, a docência baseada em evidências constrói meta-saberes que podem ser verificados, avaliados, reelaborados em dupla direção. Por um lado, na relação docente/discente, esses meta-saberes orientam práticas pedagógicas que atendem ao modo como a cognição humana funciona. Por outro, na relação entre docentes, esses meta-saberes podem ser generalizados e partilhados com critérios que permitem os devidos ajustes profissionais conforme os diversos contextos de ensino/aprendizagem. Em outras palavras, esses meta-saberes promovem a construção e circulação de conhecimento, e não apenas a transmissão de tradições.

Neste capítulo, partimos do que temos aprendido acerca da memória, especialmente, da prática de recuperação ativa (*retrieval practice*), para, em seguida, discutirmos como a tradição de “lista de exercícios” pode operar como fator de aprendizagem. Ressaltamos: não como fator da tradição de ensino – porque “sempre se fez assim” –, mas como fator de profissionalismo pedagógico fundamentado em conhecimento científico acerca de como o ser humano aprende.

Para tanto, o texto segue com duas seções. A próxima trata de descobertas sobre a memória de trabalho, especialmente a prática de recuperação ativa e sua relação com o contexto de ensino/aprendizagem; a seguinte, dos parâmetros que podem e devem balizar a prática pedagógica de “lista de exercícios” em Matemática e em Português. Essas duas “matérias” foram escolhidas por serem fundamentais para o estudo de outras e pela sua relevância na grade curricular da educação básica.

## **Práticas de recuperação ativa e a memória de trabalho: saberes e metassaberes**

Cérebro. Nascermos com ele. Crescemos com ele. Estudamos com ele. Morremos com ele – às vezes por causa dele. Ele faz parte do nosso dia a dia e está conosco em todos os momentos. Alguns o chamam de nossa central de comando; e ele o é. Nadando dentro de nossa caixa craniana, atingindo cerca de 1,2kg a 1,5kg na fase adulta, recebendo algo em torno de 750 ml de sangue por minuto e consumindo aproximadamente 20% de nossa energia diária, o cérebro está em funcionamento todo o tempo (não é verdade que usamos apenas 10% dele!) coordenando as atividades que mantêm nossa vida física e mental em pleno funcionamento.

A principal e mais conhecida estrutura celular básica que compõe o cérebro, embora não seja a única, é o neurônio. Temos cerca de 86 bilhões deles. Os neurônios se comunicam, basicamente, de duas formas: elétrica e química. Os neurônios disparam dezenas de impulsos elétricos por segundo, transmitindo e processando informações. A velocidade de propagação do impulso elétrico pode chegar a 360 km/h. A passagem da informação entre os neurônios ocorre num local chamado sinapse, onde a comunicação se dá por meio da liberação de substâncias químicas chamadas neurotransmissores (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2017).

Geralmente costuma-se dividir o estudo do cérebro em três grandes áreas: (1) sensorial, que recebe e processa as informações vindas do meio externo; (2) motora, responsável pela geração dos movimentos; e (3) associativa, formada pela região mais externa do cérebro, conhecida como córtex cerebral, que tem a função de integrar e interpretar as informações que chegam até nós. Esta terceira área compreende o que é comumente chamado de funções cognitivas e aí se situa a discussão deste capítulo.

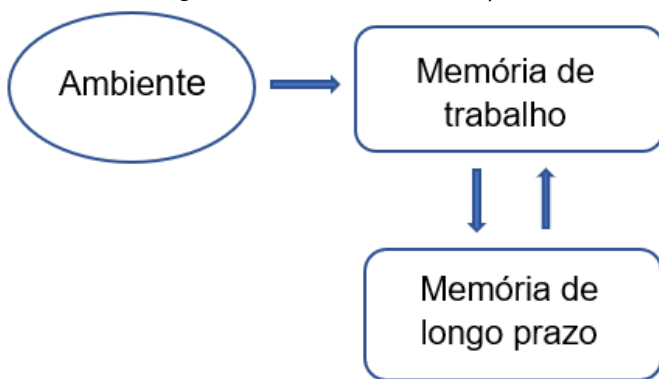
O conhecimento acerca do funcionamento do cérebro pode contribuir para a formação do professor de Matemática e de Português, melhorando suas ações de ensino e proporcionando uma melhor aprendizagem de seus alunos. Do ponto de vista da Neurociência, entender a base da aprendizagem significa entender como o cérebro do aluno – e o nosso também – forma memórias.

A memória faz de nós aquilo que somos bem como o que podemos vir a ser. Tudo aquilo que recordamos ou esquecemos faz com que sejamos únicos em relação aos demais humanos. Memória pode ser definida como a habilidade de adquirir, reter e usar informações e conhecimentos (BADDELEY; EYSENCK; ANDERSON, 2020). Ela é necessária à maioria das funções que realizamos, e nossas atividades enquanto professores não escapam a isto. Seu bom funcionamento depende do equilíbrio entre aquilo que conseguimos reter e aquilo que esquecemos.

A memória possui uma atividade complexa e dependente de vários mecanismos, sendo muitas as teorias e os modelos, em Neurociência Cognitiva, que tentam explicar seu funcionamento. Não é o propósito deste capítulo apresentar exaustivamente e com riqueza de detalhes tais teorias e modelos. Antes, usaremos uma abordagem simples e concisa, porém útil para a compreensão e, mais importante, incorporação desses conceitos em nossas aulas de Matemática e de Português.

Um esquema bastante didático de modelo cognitivo de processamento da informação através da memória – ou do modo como o nosso pensamento funciona – é apresentado por Willingham (2022) e pode ser adaptado da seguinte forma:

Figura 1: Processamento da informação.



Fonte: Willingham (2022)

É do ambiente que recebemos as informações que serão processadas em nossa mente. Estas informações são captadas e traduzidas pelos nossos sistemas sensoriais, ou seja, tudo aquilo que vemos, ouvimos, cheiramos, degustamos e tocamos é transformado em registros sensoriais. É do ambiente, também, que vêm os problemas que precisamos resolver, as decisões que devemos tomar, as aulas que ministramos ou as que assistimos, as provas que fazemos e os conteúdos que aprendemos. Por isso, o ambiente é o primeiro estágio do modelo de memória, ou do funcionamento do pensamento, ou do modo como processamos as informações.

O segundo estágio dessa dinâmica de processamento da informação é a memória de trabalho, geralmente classificada como um “depósito” de armazenamento temporário ou, formalmente falando, memória de curto prazo. A denominação “curto prazo” refere-se ao fato de que a informação permanece nessa memória apenas por alguns segundos ou uns poucos minutos. Portanto, é uma memória de capacidade muito limitada.

Nesse modelo que estamos utilizando, a memória de curto prazo é também chamada de memória de trabalho, pois ela é responsável por dar continuidade às tarefas e atos que realizamos no dia a dia. É a memória de trabalho que realiza o processamento temporário da informação, gerencia a informação que será guardada e aquela que será descartada e facilita a realização de atividades cognitivas complexas nas quais executamos diferentes processos. Estamos constantemente usando a memória de trabalho no decorrer das atividades que efetuamos ao longo do dia.

Outra característica da memória de trabalho é que ela nos mantém conscientes do ambiente ao nosso redor, bem como da atividade mental que estamos processando num determinado momento. De acordo com Willingham (2022), a memória de trabalho é sinônimo de consciência, uma vez que mantém aquilo sobre o qual sabemos que estamos pensando; é o lugar da consciência e do pensamento. Por exemplo, você está consciente que está lendo este parágrafo e que ele apresentou uma característica da memória de trabalho. Note, então, que, à medida que você realiza um processo, tal como a leitura deste capítulo, você precisa ir armazenando brevemente informações anteriores à medida que avança na leitura – informações sequenciais. Essa sequência de informações também é armazenada na memória de trabalho.

O terceiro estágio do processamento da informação acontece na memória de longo prazo. Nela, as informações podem ficar armazenadas por horas, anos e até por toda nossa vida. Geralmente, quando as pessoas falam sobre suas lembranças, estão se referindo à memória de longo prazo. Nela armazenamos uma enorme variedade de informações, comumente classificadas em dois tipos: (1) conhecimento factual, que representa tudo o que sabemos sobre o mundo (ex. os morcegos são mamíferos que voam; a probabilidade de um evento será sempre um número entre 0 e 1, inclusive), acontecimentos gerais (ex. o ataque às torres gêmeas do World Trade Center ocorreu em 11 de setembro de 2001; a epidemia do novo coronavírus SARS-CoV-

2 foi oficialmente anunciada em dezembro de 2019), e aquilo que sabemos a nosso respeito (ex. minha matéria preferida é Português; sou o segundo dos quatro filhos de minha mãe); (2) conhecimento procedimental, que diz respeito às habilidades que temos ou às tarefas que sabemos realizar, tais como andar de bicicleta, dirigir, nadar, tocar um instrumento musical, dentre outras.

As informações em nossa memória de longo prazo não ficam acessíveis à nossa consciência até que necessitemos delas. Por exemplo: quais categorias são aplicadas aos verbos? Um bom professor de Português automaticamente – em segundos – responde: “Modo, tempo, aspecto, pessoa e número.” Essa informação estava na sua memória de longo prazo, mas você não estava consciente dela nesse momento. No entanto, quando a pergunta foi feita, a informação – sua resposta – foi acessada e “levada” até a memória de trabalho, tornando-se, então, consciente para você. É assim que a memória de trabalho e a memória de longo prazo operam juntas:

“a memória de trabalho retém somente a porção da memória de longo prazo mais recentemente ativada, ou consciente, e transfere esses elementos ativados para dentro ou para fora da armazenagem da memória temporária” (STERNBERG, 2013, p.168).

Agora você entendeu por que, no modelo de memória que apresentamos na figura 1, existem duas setas na interação entre a memória de trabalho e a memória de longo prazo?

Toda essa inter-relação entre a memória de trabalho e a memória de longo prazo é o que contribui para o processo de aprendizagem – o nosso e o dos nossos alunos. Tanto as neurociências quanto as demais ciências cognitivas têm avançado bastante no entendimento a respeito do funcionamento do nosso cérebro no ato de aprender. Daí a importância de nós, professores, termos contato com essa produção de conhecimento para atuação em sala de aula, baseando nossa docência em evidências científicas que permitem modular a tradição no ensino. “A educação baseada em evidências é uma educação cujas práticas estão pautadas em achados científicos que possuem comprovação experimental e não em achismo, empirismo ou tradição.” (EKUNI; POMPEIA, 2020).

Dentre essas evidências científicas que podemos usar no ensino formal escolar, tratamos neste capítulo da prática de recuperação ativa ou prática de lembrar (*retrieval practice*). De que se trata tal prática? *Retrieval practice* diz respeito à prática de recuperação ativa de informações anteriormente adquiridas ou com as quais a pessoa teve contato, de modo a melhorar o aprendizado e o desempenho da memória. Ela foi observada por Roediger e Karpicke (2006) num experimento por meio do qual se pediu aos participantes que estudassem duas passagens; uma delas foi estudada duas vezes e a outra apenas uma vez, mas relembrada espontaneamente uma vez

também. Aplicando um teste ao final desse período (por isso que, também, a prática de recuperação ativa é muitas vezes chamada de *testing effect* – efeito de testagem), os resultados mostraram que as maiores pontuações foram obtidas na passagem relembrada do que na passagem estudada duas vezes. Desde então, muitos estudos têm sido realizados para mostrar que a prática de lembrar informações previamente estudadas é mais vantajosa, a longo prazo, do que “reestudar” a mesma informação. (MOREIRA et al, 2019).

De modo efetivo, realizar a prática de recuperação ativa no ensino consiste na execução de três fases: (1) a fase de aprendizagem inicial, na qual os alunos entram em contato com um novo conteúdo e são incentivados a estudá-lo; (2) a fase de intervenção, na qual os alunos são incentivados a não mais estudar o mesmo conteúdo repetidas vezes, antes, os conteúdos são relembrados ou “recuperados” ativamente; (3) fase de teste, na qual o professor aplica um teste para verificar a aprendizagem do conteúdo. (LI et al, 2023).

A fase (1) não é mais novidade para nós, professores. Embora tenhamos separado as fases (2) e (3) para fins didáticos, na verdade, elas ocorrem quase que simultaneamente, uma vez que os testes são instrumentos utilizados para ajudar os alunos a recuperar ou relembrar a informação que desejamos. E como isso é feito? Há várias sugestões e evidências na literatura que mostram alguns tipos de testes que apresentaram bons resultados: questões de múltipla escolha, tais como *quizzes*; questões/testes de respostas curtas; listas de exercícios; provas; inventar perguntas sobre o conteúdo, associando-o a outros conteúdos etc. (EKUNI; POMPEIA, 2020; MOREIRA et al, 2019). A ideia é o professor usar sua criatividade na elaboração desses instrumentos/testes podendo, inclusive, usar uma combinação deles ou um contraste entre eles. (MOREIRA et al, 2019). A sugestão é que esses testes sejam realizados várias vezes em intervalos de tempo curtos o suficiente a fim de que o aluno faça mais esforço para lembrar, pois isso aumentará o efeito da prática de recuperação ativa. (WEISSGERBER; RUMMER, 2022; EKUNI; POMPEIA, 2020; ROEDIGER III; ZAROMB; BUTLER, 2009).

Vale ressaltar, também, a importância que é dada ao feedback na prática de recuperação ativa, pois este ajuda na retenção da informação. O feedback nada mais é do que informar ao aluno se a resposta que ele deu no teste está correta ou não.

O feedback não tem necessariamente de ser dado pelo professor. A resposta ao teste pode ser consultada em listas de respostas de exercícios em um livro, ou por consulta do material de apoio. O essencial é que os alunos possam checar se acertaram ou não as respostas. [...] Há controvérsias sobre as vantagens e desvantagens de demorar para dar o feedback [...] A recomendação que nos parece mais sensata é de que o professor sempre possibilite que os alunos tenham acesso às respostas, no momento em que for possível. Os alunos devem também ter acesso a quais foram as respostas que deram, para que

possam realizar a autocorreção caso tenham errado alguma questão. Acreditamos que em sala de aula é importante não deixar esse feedback para muito tempo depois da atividade, pois há o risco de os alunos nem se lembrarem porque escolheram dada resposta e não outra. Isso reduz a possibilidade de que de fato integrem as respostas certas à sua rede de conhecimento. (EKUNI; POMPEIA, 2020, p.3)

## De práticas mantenedoras da tradição a práticas baseadas em evidências

Com o distanciamento social provocado para contenção da pandemia de SARS-CoV-2 entre 2020 e 2022, o ensino formal enfrentou o desafio de elaborar dispositivos pedagógicos que prescindissem da interação presencial. O conhecimento prático, empírico, operacional daí emergente fica como repertório para a docência no momento em que os encontros presenciais retornam. Vamos pensar em procedimentos embasados no que se sabe sobre a prática de recuperação ativa explorando artifícios tecnológicos e materiais variados para demonstrar como a tradição de “lista de exercícios de fixação de aprendizagem” pode ser repensada para se alinhar ao modo como a aprendizagem se dá neurocognitivamente.

Para fins retóricos, vamos discutir exemplos das disciplinas de Matemática e Português na educação básica. Mais especificamente, vamos pensar o ensino de medidas estatísticas e de verbos, que sempre ocuparam destaque na tradição de ensino e habitam o imaginário coletivo até os dias de hoje.

O professor de Português sabe que sobre a classe gramatical *verbo* incidem as categorias linguísticas de tempo, modo, aspecto, número e pessoa. Sabe, também, que tais categorias se realizam por amálgama, isto é, o mesmo elemento gramatical expressa mais de uma dessas categorias. Na descrição tradicional, as marcas formais são a desinência modo-temporal e número-pessoal. Nesta, como a própria nomenclatura indica, operam as noções de singular e plural e de pessoa do discurso. Naquela, as de modo indicativo, subjuntivo ou imperativo; tempo passado, presente ou futuro; aspecto perfeito (concluído) ou imperfeito (contínuo).

Uma das habilidades previstas para o ensino de Português na BNCC para o ensino fundamental é a de analisar as flexões dos verbos (cf. EF06LP04, BRASIL, 2018, p. 171). Analisar significa identificar os constituintes formais, no caso, os constituintes morfológicos por meio dos quais se operam as flexões verbais. Seguindo a recuperação ativa como fundamento teórico de aprendizagem, as estratégias de ensino devem considerar as fases (1), (2) e (3) listadas anteriormente: (1): apresentação do objeto de ensino, no exemplo explorado, a morfologia dos verbos; (2) promoção da recuperação ativa das categorias gramaticais que incidem sobre os verbos; (3) verificação de

aprendizagem. Vale lembrar que a fase (3), dessa perspectiva de aprendizagem, serve como parâmetro para decisão sobre o que precisa ser retomado em (1) e (2).

A tradição de ensino se vale da repetição das formas flexionadas, geralmente, a partir de exercícios como: “conjugue o verbo *amar* no pretérito perfeito do indicativo”. Fundamentando a tradição com as evidências científicas da prática de recuperação ativa, a mera repetição deve dar lugar a procedimentos que promovam a eficiência entre as memórias de trabalho e a de longo prazo. Assim, sugerem-se dois procedimentos didáticos, para os quais presume-se que a fase (1) já tenha sido realizada.

Uma vez apresentados às categorias morfológicas que incidem sobre os verbos, para que os alunos operem com a prática de recuperação ativa, a tradicional lista de exercícios pode ser recompilada em outros dois artifícios didáticos: *quiz* e formulário-teste on-line. Ambos têm respaldo em evidências porque propiciam: (i) ativação da memória sobre as categorias morfológicas dos verbos, fazendo operar na memória de trabalho; (ii) feedback em curto espaço de tempo para as respostas dadas.

O *quiz* pode ser uma estratégia didática presencial para ativar o conhecimento no início de uma aula para a qual a morfologia de verbos seja pertinente. Digamos que a aula vá explorar a narrativa, tipo de texto em que a expressão linguística de passagem do tempo é relevante. As formas verbais são chave para isto, e diferentes formas de expressão de passado são mobilizadas. Então, no início da aula, poderia ser feito um *quiz* requisitando para a memória de trabalho as desinências modo-temporal (que também implicam aspecto).

Figura 2: Exemplo de questão para um *quiz* a respeito da morfologia dos verbos

Perguntas	Feedback
1. Em “Joana chegava em casa quando sua mãe acendeu a luz da sala”, qual ação foi interrompida: o chegar em casa ou o acender a luz?	Positivo para: chegar em casa
	Negativo para: acender a luz
1.1 Qual parte do verbo indica ação em progresso?	Positivo para: desinência modo-temporal -va
	Negativa para qualquer outra resposta

Fonte: Os autores

Repare que a pergunta 1 ativa a semântica das categorias em foco, e a pergunta 1.1, a estrutura morfológica por meio da qual se atualiza no verbo. O *quiz* ativa o conhecimento semântico e formal objeto de ensino e permite o feedback imediato para fomentar a recuperação ativa como recurso neurocognitivo de aprendizagem.

Outra forma de se valer da recuperação ativa é adaptar a tradicional lista de exercícios de fixação para um formulário-teste on-line que possa ser implementado de diversas maneiras. As mesmas perguntas do *quiz* podem ser adaptadas para enquetes no Instagram, formulário Google, entre outros, com feedback automático para as respostas. Esses ajustes na tradição do ensino de flexão verbal têm mais chance de promover a habilidade EF06LP04 (BRASIL, 2018, p. 171) do que a lista de exercícios com repetição das formas finitas.

No ensino de Matemática, tem sido comum os professores abordarem, no tocante à área de Estatística, os conteúdos relacionados às principais medidas estatísticas, sendo estas matéria de uma das habilidades descritas na BNCC para o ensino de Matemática no Ensino Médio, a saber: “(EM13MAT316) Resolver e elaborar problemas, em diferentes contextos, que envolvem cálculo e interpretação das medidas de tendência central (média, moda, mediana) e das medidas de dispersão (amplitude, variância e desvio padrão).” (BRASIL, 2018, p. 546).

Seguindo o modelo de fases da prática de recuperação ativa, o professor apresenta, na fase (1), os conceitos de medidas de tendência central e de dispersão, discutindo suas definições, expressões algébricas e alguns exemplos de aplicação, indicando material para que os alunos estudem os conceitos. Na aula seguinte, por exemplo, o professor pode dar início à fase (2) do processo, selecionando algumas questões das seções de exercícios propostos do livro-texto utilizado ou pode, ele mesmo, elaborar uma lista de exercícios pertinentes. Não há necessidade de serem muitas questões; o importante é a promoção da recuperação dos conceitos objeto de ensino para que estejam disponíveis na memória de trabalho dos alunos.

Para atender a isto, em aula, as tarefas podem ser feitas questão a questão, com feedback coletivo imediato, de maneira que o avanço na complexidade dos exercícios seja mediado pela recuperação ativa respaldada. Esse feedback pode ser feito com diferentes estratégias: o professor pode responder as questões no quadro ou selecionar alguns alunos para isso; o professor pode solicitar aos alunos para conferirem as respostas apresentadas no final do livro; pode dividir os alunos em duplas ou grupos para que discutam as questões entre si e comparem as respostas, dentre outras.

A fase (2) pode ser repetida por uma ou duas semanas consecutivas, variando as estratégias. Ao final desse período, o professor executa a fase (3) do processo realizando, por exemplo, um teste em forma de gincana sobre essa temática. Tal gincana-teste deve, preferencialmente, reunir diferentes tipos de questões: múltipla escolha, de respostas curtas e algumas de análise de dados reais, com respostas um pouco mais longas. A cada pergunta, independente do formato, oferece-se o feedback e computa(m)-se o(s) ponto(s) para o grupo que acertar. Esse pode ser, inclusive, instrumento da avaliação da unidade.

Diante desses casos que tratam de tarefas corriqueiras no ensino de Matemática e Português na educação básica, vemos que a tradição tem certo respaldo em evidências científicas. Todavia, se perpetrada como tradição apenas, perdem-se as condições para generalização passíveis de adaptações contextuais. Ao invés de somente reprisar listas de exercícios, o que não garante profissionalismo à prática docente, o professor fundamentado em evidências neurocognitivas pode descrever suas estratégias para fomentar a recuperação ativa. Daí emerge um meta-saber, ou seja, um saber sobre como sabemos e sobre como podemos promover o saber, que forja um professor-pesquisador.

## Referências

BADDELEY, A.; EYSENCK, M. W.; ANDERSON, M. C. **Memory**. 3.ed. New York: Routledge, 2020.

BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

EKUNI, R.; POMPEIA, S. Prática de lembrar: a quais fatores os educadores devem se atentar? **Psicologia Escolar e Educacional**, v.24, p.1-10, 2020.

LI, J.; ZHANG, E.; ZHANG, H.; HE, X.; LI, D.; CAO, H. Neural correlates of *retrieval practice* on the learning and memory retention of L3 French vocabulary. **International Journal of Multilingualism**, p.1-18; 2023.

MOREIRA, B. F. T.; PINTO, T. S. S.; STARLING, D. S. V.; JAEGER, A. *Retrieval practice* in classroom settings: a review of applied research. **Frontiers in Education**, v.4, p.1-16, 2019.

ROEDIGER, I. H. L., KARPICK, J. D. Test-enhanced learning: taking memory tests improves long-term retention. **Psychological Science**, v.3, n.17, p. 249-255, 2006.

ROEDIGER III, H. L.; ZAROMB, F. M.; BUTLER, A. C. The Role of Repeated Retrieval in Shaping Collective Memory. In: BOYER, P.; WERTSCH, J. V. **Memory in Mind and Culture**. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo: Cambridge University Press, 2009, p. 138-170.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

WEISSGERBER, S. C.; RUMMER, R. More accurate than assumed: Learners' metacognitive beliefs about the effectiveness of *retrieval practice*. **Learning and Instruction**. n. 83, 101679, p.1-10, 2003.

WILLINGHAM, D. T. **Por que os alunos não gostam da escola?** Respostas da ciência cognitiva para tornar a sala de aula mais atrativa e efetiva. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2022.

# Violência na escola: um estudo de caso em uma escola pública de Belém-PA

Luciene Cibelle Cardoso Ferreira, Bruna Santos Rodrigues,  
María Cristina Rodrigues de Souza e  
Marcos Antonio Barros dos Santos



10.47247/CM/6063.019.2.18



## A educação como exercício da plena cidadania

A Lei de Diretrizes de Bases, LDB N°. 9.394/96, relata que a educação abrange os processos formativos que desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, e nas manifestações culturais.

O Artigo 22 da LDB, estabelece o ensino médio como etapa final da Educação Básica, definindo-o como a conclusão de um período de escolarização de caráter geral. Apresenta por identidade a passagem pela superação do dualismo entre ser preparatório para o ensino superior ou ser profissionalizante; requer que seja capaz de articular as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária para todos os cidadãos.

O quadro atual do ensino no país mostra-se bastante preocupante. Segundo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, em inglês) no quesito alfabetização escolar, o Brasil ocupa o 59º lugar em leitura. No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2017, o país apresenta nota 4,7, em uma escala de 0 a 10, para os anos iniciais. Esses indicadores evidenciam que o Brasil ainda tem enormes dificuldades para superar esse problema básico que atormenta a educação: como ensinar todos os brasileiros a ler e escrever com competência. Preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, é um desafio que a comunidade escolar tem pela frente.

Dessa forma, a educação é um processo social vivenciado no âmbito da sociedade civil e protagonizado por diversos sujeitos sociais, mas também é uma área estratégica de atuação do Estado. Nesse sentido, a política de educação, como política social é um espaço contraditório de lutas de classes, um embate entre poderes diversos que se legitimam historicamente, conforme se estabelece a correlação de forças na diversidade dos projetos societários existentes. Portanto, a luta pela educação constitui uma das expressões da questão social, visando o atendimento de uma necessidade social, reconhecendo-a como um direito social (IAMAMOTO, 1998).

Para Freire (1996) uma preocupação central é fornecer aos estudantes ferramentas básicas que lhes permitam o exercício pleno da cidadania. Para isso, eles precisam ter o domínio de conceitos e desenvolver a capacidade de fazer julgamento de valores e atitudes comprometidas com a sociedade que estão inseridos.

A sociedade moderna requer muitos conhecimentos e habilidades dos estudantes; pois vivemos em uma sociedade tecnológica que exige de seus cidadãos atitudes para um modelo de desenvolvimento que garanta a

existência das futuras gerações; o que implica no conhecimento das inter-relações sociais para o desenvolvimento de atitudes e valores.

As instituições de ensino consistem de um espaço que proporciona a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de competências, possibilitando conhecer o que foi historicamente produzido pela humanidade. Para Silva (2014) a escola exerce funções sociais e tem sido desafiada a articular o conhecimento que é trabalhado no contexto escolar com a realidade social do aluno. Sendo assim, torna-se fundamental que a escola comece a conhecer a realidade social dos seus alunos, realizando a ponte entre família, escola e sociedade.

A política de educação deve conceber para o Serviço Social uma possibilidade de cooperar para a efetivação do direito à educação por meio de ações que promovam o acesso e a permanência da população na escola, bem como a qualidade dos serviços no sistema educacional.

## **A violência e a necessidade de criar estratégias de enfrentamento na escola**

Levando em consideração o ponto de vista histórico, partimos do (re) conhecimento das configurações do país e constatamos que as diferenças, na maioria segregadoras e excludentes, podem revelar aportes que ampliam a natureza do peso da colonização do Brasil, construída de forma violenta marcada pelo massacre de índios e negros.

Diante dessa herança histórica, temos milhões de adolescentes e jovens que diariamente são vítimas da criminalidade. Tal cenário é impossível de ser ignorado, pois deixa claro, cada vez mais, os desdobramentos da desigualdade ocasionada por um sistema econômico cruel. Esta realidade precisa ser evidenciada, assim como nosso passado colonial não pode ser apagado, porque é história e seus desdobramentos na atualidade são o nosso presente.

Sendo o Brasil um país marcadamente desigual, temos que as inúmeras mazelas existentes ajudam a formar um cenário que por vezes a instituição escolar se encarrega de reproduzir. Assim afirmamos que os estudos sobre a violência escolar devem se dar de maneira interpretativa, proporcionando a base para indagar: É a escola que produz a violência? Ou é a escola que, há muito, é violentada?

Existem projetos de execução que tratam sobre as diversas formas de violência na escola, entre elas as agressões, o abuso sexual, o preconceito entre outros, a exemplo. O “Projeto Crescer Sem Violência”, da Secretaria Executiva de Direitos Humanos e Assistência Social e Trabalho (SEDHAST) do Mato Grosso do Sul, tem como objetivo disseminar informações de qualidade e metodologias de enfrentamento às diferentes formas de violência de abusos contra crianças e adolescentes, com a produção de conteúdo em material

pedagógico para as ações de enfrentamento nas diferentes partes do país. A assistente social da secretaria destaca

Devemos sempre estar atentos ao que acontece com nossas crianças e adolescente, pois muitas vezes os abusos acontecem dentro de casa, conforme apontam as estatísticas. Ao menor sinal devemos procurar ajuda e ainda assim ensinar as crianças, como toda a sociedade, a perceberem sinais de violência” (SEDHAST, 2018).

O Projeto Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos, do Ministério da Educação (MEC) tem como objetivo promover ações de respeito às diferenças e de enfrentamento ao preconceito, à discriminação e à violência no ambiente universitário, bem como de gestão e convivência. O MEC desenvolve também ações voltadas para o Ensino Básico, como a construção de materiais de consulta e apoio para a promoção dos Direitos Humanos dentro das escolas e para a comunidade escolar, por meio de um portal onde as escolas terão acesso (BRASIL, 2017).

Os projetos acima citados atuam como medidas de enfrentamento, mas ainda necessita-se compreender as causas da violência. Assim a violência tem sido concebida como um fenômeno multifacetado, que não somente atinge a integridade física, mas também as integridades psíquicas, emocionais e simbólicas de indivíduos ou grupos nas diversas esferas sociais, seja no espaço público, seja no espaço privado. Percepções sobre a complexidade da violência é acompanhada pela necessidade de diferenciar suas diversas formas que podem ser imputadas às pessoas, a fim de buscar entender suas causas peculiares e orientar a busca de soluções para combatê-las.

A atuação do Estado no controle e combate da violência deve ser estudada para proposição de reformas no atual cenário, pois o que chega ao nosso conhecimento cotidianamente é o aumento desenfreado da violência não somente nas escolas, mas na sociedade como um todo.

O crescimento do crime e da violência resulta não apenas da pobreza e da desigualdade social, da falta ou má qualidade dos serviços de segurança e da disseminação de armas e drogas. Resulta também da incerteza política e dos conflitos institucionais não resolvidos durante a transição para a democracia, e enfraquecem o impacto das ações para aperfeiçoar os serviços de segurança e justiça. (MESQUITA NETO et al, 2001, p. 34).

A categorização das formas de violência é uma forma importante para diagnosticar as suas causas. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostrou que o bullying foi a forma de violência mais prevalente nas escolas onde 25,4% dos alunos relataram ter sofrido essa forma de agressão nos trinta dias anteriores à pesquisa e 12,9% se envolveram em alguma briga pontual

com agressão física no mesmo período. As capitais com maiores índices de bullying foram o Distrito Federal (35,6%), Belo Horizonte (35,3%) e Curitiba (35,2%). Nesse cenário, evidencia-se a necessária contracultura promotora de paz nas escolas, nas famílias e na sociedade, e nesse movimento é legítima a participação do assistente social no enfrentamento do bullying escolar (IBGE, 2009).

Para Chaves, Carvalho e Cunha (2012) a violência escolar é um fenômeno social complexo que envolve toda a sociedade. Com diferentes causas, os atos violentos encontram-se na Educação Infantil até o Ensino Médio, nas escolas públicas e privadas de todo o mundo. Para melhor compreensão desse fenômeno, necessário se faz uma reflexão prévia sobre a violência. A violência é multidimensional e possui um caráter complexo. Isso gera uma dificuldade de delimitação conceitual, evidenciando controvérsias quanto ao objeto, à natureza e às causas desse fenômeno. A significação da violência se dá a partir do contexto social, econômico ou cultural no qual está inserida.

Para Paviani (2016) a violência pode ser natural ou artificial. Da violência natural, ninguém está livre, pois é uma violência que se faz presente em todos os seres humanos, no caso da violência artificial, é aquela onde há o excesso de força de uns sobre outros, onde geralmente o mais forte se impõe de forma a oprimir o outro. Para o referido autor

O conceito de violência é ambíguo, complexo, implica vários elementos e posições teóricas e variadas maneiras de solução ou eliminação. As formas de violência são tão numerosas, que é difícil elencá-las de modo satisfatório. Diversos profissionais, especialmente na mídia, manifestam-se sobre ela, oferecem alternativas de solução; todavia, a violência surge na sociedade sempre de modo novo e ninguém consegue evitá-la por completo (PAVIANE, 2016, p. 8).

Como afirma o autor a violência se renova a cada dia, e é necessário criar novas formas de enfrentamento cabendo assim à equipe multidisciplinar uma difícil missão em elaborar uma estratégia que seja eficaz ao combate dessa problemática, sendo assim indispensável a presença de um profissional de Serviço Social nessa equipe.

## **A importância do serviço social na educação**

Diante do cenário atual brasileiro, evidenciamos o descaso do Estado no campo da educação. As escolas encontram-se cada vez mais violentas e se faz necessário a composição de uma equipe multidisciplinar para a realização de trabalhos junto aos alunos que vivenciam essa situação cotidianamente. Dentre os profissionais que se almeja para atuar na educação, encontra-se o profissional do serviço social, o qual apresenta um papel importante no enfrentamento das variadas questões sociais, em razão de sua formação o

preparo para trabalhar com problemas de violação dos direitos básicos dos alunos.

Assim, as crianças e adolescentes inseridas no ambiente escolar estão em fase de mudanças e transformações, com o aumento de responsabilidades, e precisam se adaptar com diversos conflitos intrínsecos desse ambiente.

Para Amaro (2003), é nesse contexto que o assistente social pode vir a atuar nas escolas, refletindo sobre a realidade dos alunos, para que eles se sintam preparados para transformá-la e fazendo com que o mesmo entenda sua realidade e compreenda a complexidade em que vive para que tenha um olhar complexo e não simplificado.

O olhar simplificado é um olhar redutor, marcado pela visão atomizada e atomizadora; caracteriza-se por praticar um isolamento mutilante dos fatores que compõem o fenômeno, além de retalhar a compreensão de sua totalidade. (AMARO, 2003, pp. 36-37).

A partir desta análise, pode-se compreender a importância do profissional de serviço social nas escolas com o intuito de ser um agente que vem junto com os demais profissionais da escola, combater os diversos tipos de violência, a exclusão social, a evasão escolar e as demais violações dos direitos das crianças e adolescentes. Assim, entende-se que este profissional precisa trabalhar o ambiente familiar a fim de minimizar os conflitos e mediar problemas advindos da vida social do aluno. É preciso entender que a interação escola-família é muito importante uma vez que a escola precisa compreender a realidade do aluno; como moradia, questão financeira entre outras, para que o mesmo tenha seus direitos básicos à vida humana garantida.

Para Silva (2014) o serviço social inserido na educação possibilita a melhoria da qualidade da educação uma vez que este possui habilidades de compreender os diversos conflitos presentes no meio educacional. A partir desta análise, a inserção do assistente social nos espaços políticos deve ser um ato para a melhoria da educação no país.

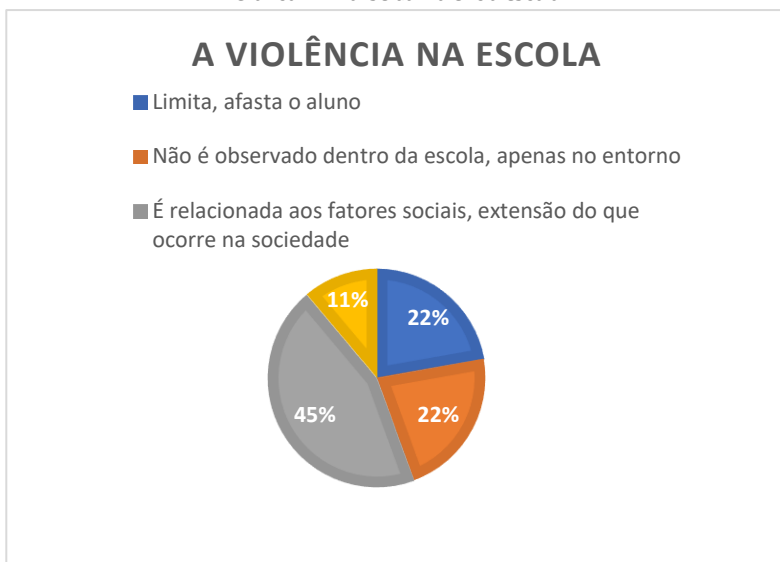
A luta por uma educação de qualidade é uma luta de toda uma sociedade e não somente de uma categoria, luta essa que vem na busca em abrir espaço nas escolas para o diálogo, socialização e acolhimento, buscando a efetivação de direitos, para assim avançar na superação de suas fragilidades.

Por fim é preciso entender a importância da inclusão do serviço social nas escolas. O Projeto de Lei da Câmara (PLC) 060/2007, dispõe sobre a inserção de assistente social e psicólogo nas escolas públicas de educação básica; no entanto, esse projeto não tramitou no legislativo. Em contra partida vem-se lutando para que os alunos priorizem a busca por uma sociedade mais justa e igualitária. O serviço social luta para inserção de crianças e jovens na escola, criando e elaborando estratégias de inclusão social a todos.

## Percepções sobre violência na escola pelos professores

Para o desenvolvimento do referido estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes do Ensino Médio e profissionais da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor José Valente Ribeiro. Tal pesquisa buscou compreender determinados fenômenos sociais, para tanto iniciaremos a discussão dos resultados pelo estudo da percepção de violência sob a ótica dos professores. Participaram da entrevista 9 (nove) professores da referida escola, questionados acerca de como analisavam a violência na escola estes verbalizaram concepções diferentes sobre a violência em ambiente escolar. Os dados demonstram que, apesar da escola apresentar indicadores de violência, há relatos de professores que consideram a escola não violenta.

Gráfico 1 - Análise da violência escolar.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados obtidos na pesquisa de campo realizada no período de 07/11 a 13/11/2019.

Tais dados ficam explícitos na verbalização dos professores:

“Não é observado dentro da escola, mas no entorno, em especial na quadra” (Informações verbais, P2)

“A escola é bem tranquila nossas ocorrências disciplinares são mais de comportamento” (Informações verbais, P9).

“Como um ato que é extensão do que ocorre na sociedade”  
(Informações verbais, P7)

Nesse sentido, os estudos de Silva et al (2018) evidenciaram que apesar das escolas serem um ambiente propício as práticas de bullying, os professores relataram que não sofreram ou viram alguém sofrer algum tipo de bullying nas escolas. Para o autor os professores não interpretam algumas ocorrências como bullying, uma vez que, o bullying em ambientes escolares se caracteriza, muitas vezes, como uma prática velada, resultando em consequências dramáticas, independente das condições sociais e econômicas dos agressores.

Deste modo, a compreensão sobre violência e indisciplina deve ser analisada de forma mais ampla considerando os fatores de influência, cultura escolar, as formas como se apresentam, e não como um ato em si. Quando questionados acerca se já foram vítimas de violência na escola, tem-se os seguintes dados a partir da verbalização dos entrevistados.

Gráfico 2 - Resposta dos entrevistados acerca de já terem sido vítimas de violência.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados obtidos na pesquisa de campo realizada no período de 07/11 a 13/11/2019.

O gráfico 2 demonstra que a maioria dos professores relatou não ter sofrido violência na escola, o único entrevistado que relatou ter sido vítima verbalizou que:

“Fui assaltada no pátio externo a escola, mas foi na área da quadra que ele evadiu”. (Informações verbais, P6).

É importante ressaltar que esta quadra coberta, localiza-se no espaço externo da escola, separado por um muro. A comunidade escolar não tem acesso diretamente ao espaço. Ao perguntar aos professores sobre a quadra esportiva, relatou-se que a mesma não possui vigilância, é aberto ao público externo à escola, há ocorrência de violência física e verbal, uso de bebidas alcoólicas e entorpecentes.

Quanto à questão de presenciarem ocorrências de atos de violência na escola, tem-se que 6 (seis) já presenciaram e 3 (três) não. Dentre os 6 (seis) professores que verbalizaram já terem presenciado casos de violência na escola, estes relataram os atos expressos no gráfico 3.

Gráfico 3 - Atos de violência presenciados pelos professores.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados obtidos na pesquisa de campo realizada no período de 07/11 a 13/11/2019.

Tais dados podem ser constatados a partir das seguintes verbalizações:

“Não, não vejo um programa específico para estes problemas”.  
(Informação verbal P1)

“A escola em si, não! O que existe é um programa do governo

TERPAZ”. (Informação verbal P2)

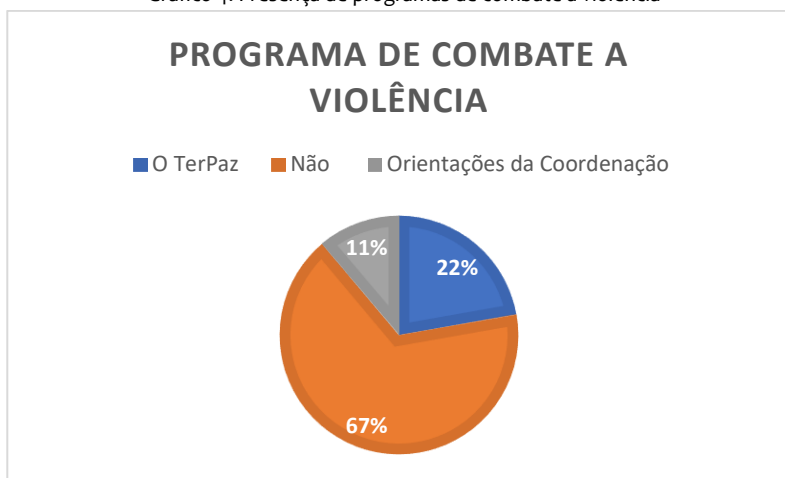
“Sim. Projeto TERPAZ”. (Informação verbal P6)

“Nenhuma das duas escolas que trabalho possui atividades nesse sentido” (Informação verbal P7)

“Orientação sobre respeito”. (Informação verbal P9)

Quanto à questão se a escola desenvolve algum programa de combate à violência, os relatos permitiram constatar os seguintes dados:

Gráfico 4: Presença de programas de combate à violência



Fonte: Elaboração própria a partir de dados obtidos na pesquisa de campo realizada no período de 07/11 a 13/11/2019.

No que se refere a medidas de enfrentamento que, segundo os entrevistados, a escola poderia adotar, verificou-se que 8 (oito) dos 9 (nove) respondentes pautaram acerca da responsabilização do Estado no trato da violência, tal responsabilização foi colocada tanto a partir da presença de policiamento e articulação com órgão da segurança pública, quanto a partir do desenvolvimento de projetos, palestras, programas. Tal realidade demonstra que a presença do Estado na escola traz a sensação de segurança tanto para os alunos quanto para os professores, e eles falam sobre essa relação em suas respostas:

Uma polícia mais presente, programas educativos relacionados. A família também tem um papel fundamental nesse processo”. (Informação verbal P1)

“Além de palestras, a solicitação da presença mais constante do policiamento”. (Informação verbal P2)

“Primeiro falar sobre o assunto; segundo buscar formas de enfrentamento juntamente com outros órgãos de segurança pública”. (Informação verbal P7)

“Quem tem que tomar medidas de enfrentamento é o Estado”. (Informação verbal P3)

“Nenhuma medida, o estado é quem tem que intervir”.

(Informação verbal P5)

“Um projeto vindo do governo do estado, pois a escola se torna vítima quando ameaça os meliantes”. (Informação verbal P6)

A presença da polícia é citada por três professores, que veem essa atuação de forma positiva, pois inibe a ação externa, os mesmos temem pela violência no entorno da escola e o acesso que meliantes têm à quadra de esportes da mesma, e a presença da polícia seria de grande valia, haja vista que os funcionários da escola não se sentem seguros para impedir esse acesso, pois se sentem ameaçados.

A Companhia Independente de Policiamento Escolar (CIPOE) acredita que prevenir a violência é um trabalho que começa dentro da escola e desenvolve palestras para falar sobre o protagonismo da Polícia Militar dentro da escola, abordando temas como: drogas, bullying, crimes virtuais e o mau uso das redes sociais. Outro programa da PMPA é o PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência) que é uma versão do programa Norte Americano Drug Abuse Resistance Education, (D.A.R.E). Que trabalha o combate da violência nas escolas e a prevenção ao uso de drogas. Infelizmente esses programas não chegam a todas as escolas de Belém e suas adjacências, o gestor da escola deve solicitar as palestras junto à PMPA.

É citada por P6 a questão da intervenção do Estado com a criação de um projeto na escola. Sobre a Inserção da Família na Escola:

“Investir na presença constante da família e comunidade local”. (Informação verbal P4)

“As medidas de combate à violência, devem iniciar-se no plano familiar e sensibilizar nossos alunos a exercitar a tolerância”. P8

Sobre a necessidade de um profissional de Serviço social / Psicólogo:

“As escolas deveriam ter mais assistência com psicólogas, serviço social, pois temos muitas histórias de conflito familiares”. P9

Assim, é nesse espaço contraditório, tensionado por projetos societários em disputa, que no contexto contemporâneo se dá a ampliação da inserção do assistente social no âmbito da política de educação. Martins (2014) destaca as contribuições do profissional de serviço social na educação:

A intervenção do assistente social, nesse espaço sócio-operacional tensionado por interesses em disputa, se dá no trabalho coletivo desenvolvido nas instituições educacionais [...] a inserção deste profissional no âmbito da política educacional, nos diferentes níveis de ensino, visa contribuir para o ingresso de programas e projetos sociais que articulam a educação ao esporte e cultura na perspectiva do exercício da cidadania, permanência e sucesso das crianças e adolescentes (MARTINS, p.53).

A escola em estudo é um polo onde é desenvolvido o projeto para toda a comunidade, e também é beneficiada pelo mesmo, onde alunos sujeitos da pesquisa fazem parte de inúmeras atividades, no entanto observa-se que apenas dois dos professores entrevistados citam o referido projeto.

Quanto à questão que pergunta se o professor se sente ou já se sentiu ameaçado ou coagido ao exercer a sua função na escola, seis professores relataram que não e três professores, responderam que sim. Tais dados são verificados a partir da verbalização dos professores:

“especificamente não, mas no geral todos nós nos sentimos inseguras”  
(Informação verbal P1)

“sentimo-nos cerceados em relação ao uso da quadra de esporte, uma vez que a mesma é utilizada por meliantes para consumo de entorpecentes”. (Informação verbal P3)

“Sim” (Informação verbal P5)

“Sim. Já fui assaltado numa outra escola, dentro da sala de aula, com dois meliantes armados”. (Informação verbal P6)

## **Percepção de violência pelos estudantes**

Os resultados apresentados nesta seção foram obtidos com base na no questionário aplicado aos estudantes da escola. O quadro 1, a seguir, expõe as principais informações sobre os estudantes. Conforme o quadro 1, há um equilíbrio entre o gênero masculino e feminino, dentre os entrevistados, com

percentual de 52,38% e 47,61%, respectivamente. Quanto à idade dos estudantes, 83,33% dos alunos possuem de 15 a 17 anos de idade, configurando a maior frequência. Alunos de 11 a 14 anos e de 21 a 24 anos, representam apenas 2,38% dos entrevistados.

Quadro 1 – Quadro Social dos estudantes entrevistados

Idade	Sexo	Masculino		Residência	
		Feminino			
11 a 14	01	00		Com os pais	33
15 a 17	32	38		Apenas com a mãe	25
18 a 20	06	06		Apenas com o pai	03
21 a 24	01	00		Com a mãe e com o padrasto	09
				Com o pai e a madrasta	01
				Com o companheiro	00
				Sozinho	01
				Com parentes	12

Fonte: Elaboração própria a partir de dados obtidos na pesquisa de campo realizada no período de 07/11 a 13/11/2019.

Ainda conforme o quadro 1, questionados sobre com quem os alunos moram, a maioria dos alunos residem com as pais, com percentual de 39,28%. Os alunos que moram com pais separados são 33,33%, sendo 29,76% moram com a mãe e 10,71% moram com o pai. Alunos que não moram com os pais, constituem 15,47%, sendo 14,28% moram com parentes e apenas 1,19% mora só. A figura do padrasto e madrasta está presente em 11,90% dos alunos, com 10,71% mora com padrasto e 1,19% mora com padrasto.

Quando questionados se os alunos presenciaram atos de violência na escola (questão 4), 71,42% responderam “sim”. Quando questionados sobre terem sofrido ato de violência na escola (questão 5), 78,57% responderam “não”. O gráfico 5, a seguir, apresenta as respostas dos alunos sobre violência em ambiente escolar.

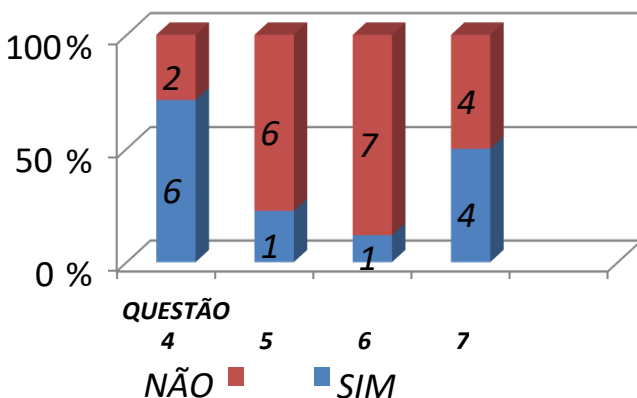
Quando questionados sobre a possibilidade de desistir dos estudos por conta de atos de violência sofridos (Questão 6), 88,09% responderam “não”. Este dado corrobora com a informação anterior, pois as maiorias dos alunos não sofreram violência na escola, logo, não pensam em desistir dos estudos por esse motivo.

A percepção sobre o desenvolvimento de atividades extracurriculares pela escola foi 50% “sim” e 50% “não” (questão 7). Nesse sentido, é importante esclarecer a definição de atividades de extensão escolar, pois o programa

TERPAZ é um programa desenvolvido na escola, mas não é caracterizado por uma ação desenvolvida pela escola.

A constatação, por meio das entrevistas, que a escola em estudo não promove nenhuma ação de capacitação para os funcionários da escola a fim de identificar situações envolvendo violência. Silva et al (2018) ressalta que a ausência de políticas preventivas para combater efetivamente o bullying e o desconhecimento das escolas sobre o assunto são empecilhos que impossibilitam sua superação.

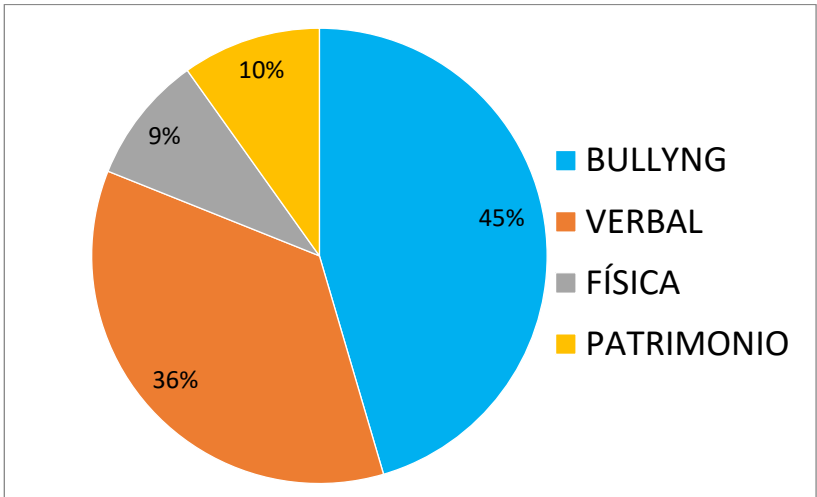
Gráfico 5 - Percepção dos estudantes sobre violência em ambiente escolar.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos na pesquisa de campo.

Quando questionados sobre quais os atos de violência mais frequente na sua escola, há uma predominância de relatos de bullying. O gráfico 6, a seguir, apresenta a frequência absoluta dos relatos de atos de violência nas escolas, ou seja, 132 ocorrências entre os entrevistados. Destes, 45% (60) relataram bullying, 36% (47) agressão verbal, 10% (13) agressão ao patrimônio e 9% (12) agressão física.

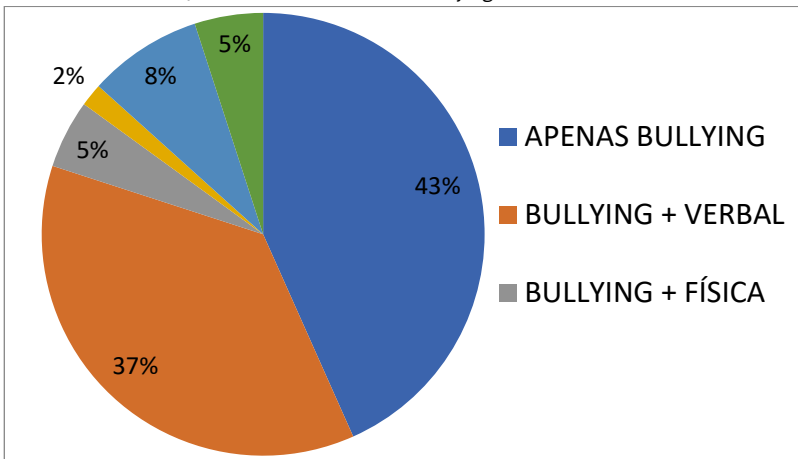
Gráfico 6. Tipos de violências relatados pelos alunos em ambiente escolar



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos na pesquisa de campo.

O gráfico 7, apresenta a prevalência dos casos de bullying e suas associações com outros atos de violência. Desta forma, 43% (26) relataram que sofreram apenas bullying, 37% (22) sofreram bullying e violência verbal, 5% (3) bullying e violência física, 2% (1) bullying e violência patrimonial, 8% (5) bullying, violência verbal e 5% (3) relataram terem sofrido todos os tipos de violência.

Gráfico 7. Prevalência de casos de bullying em ambiente escolar



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos na pesquisa de campo.

Pela análise dos dados obtidos neste trabalho, podemos evidenciar que os casos de bullying são os mais frequentes. É importante reforçar o caráter velado do bullying nas escolas, pois os professores e alunos afirmam que a escola não é violenta em suas respostas, e os 43% dos alunos relataram terem vivenciado atos de bullying corroborando para que este ato de violência permaneça oculto, pois acreditasse que a violência verbal, física e patrimonial, são mais facilmente identificadas, e que nesta pesquisa, demonstrou apresentar dados inferiores comparados ao bullying.

O estudo com os professores e alunos da escola vem ao encontro do que estes atores compreendem sobre as formas de violência. Os professores acreditam que a escola em estudo não apresenta elevados índices de violência, entretanto, consideram o bairro onde a escola está situada violenta. Os estudantes também consideram a escola um ambiente sem violência (questão5), pois a maioria informou não ter sofrido ato de violência. Diante disso, a definição de violência precisa ser bem compreendida para que a escola possa entender o fenômeno da violência, uma vez que os elevados relatos de bullying contrapõe os dados relatados pelos alunos professores.

A violência física, apesar de apresentar a menor frequência de relatos, apenas 9%, esta forma de violência surge acompanhada com o bullying, violência física, psicológica e patrimonial. A violência verbal, a agressividade dos alunos, a luta pela afirmação de sua identidade, e que não é reconhecida pelos professores e funcionários influenciam nos dados de agressão verbal.

Por fim, a proposta deste trabalho de estudar a violência na escola demonstrou a necessidade aprofundamento sobre o tema, mas ajudou a entender melhor as origens e as características deste problema, de forma que poderemos estar mais bem preparados para a busca de soluções e propor estratégias eficazes no seu enfrentamento.

## **Considerações Finais**

O presente estudo buscou conhecer as formas de agressões cometidas na Escola Estadual Professor José Valente Ribeiro e identificar as possíveis estratégias de combate a violência desenvolvidas por tal instituição. Cabe destacar que tal busca foi realizada a partir de uma análise centrada no ambiente escolar tido como uma instituição social, que reflete as expressões da questão social características da realidade social de seus alunos.

Diante do exposto, tem-se que o contexto escolar é permeado pela realidade social, cultural e econômica de seus alunos. Uma vez que, é no interior da escola, no cotidiano dos alunos e de suas famílias, que se configuram tais expressões como o desemprego, subemprego, o trabalho infante-juvenil, a baixa renda, os problemas de saúde, drogas, pais negligentes, e, entre outros, a violência, que aqui é tida como foco.

Partindo da prevalência de relatos de bullying, entendemos tal fenômeno como expressão da questão social e, portanto, objeto de intervenção do assistente social. Sendo esta uma realidade inegável, coloca-se que, ao violar os direitos das crianças e dos adolescentes, caracterizando-se pelas atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, impacta de maneira direta e negativa a autonomia das vítimas, que, quanto atores sociais, acabam por serem excluídos socialmente.

É diante desta realidade de violação dos direitos constitucionais de crianças e adolescentes, por meio desta prática violenta, que se coloca a urgência da escola propor medidas de enfrentamento, que não se restrinjam ao aumento do policiamento, mas que sejam orientadas pela concepção de emancipação dos atores sociais envolvidos e de ampliação e consolidação de seus direitos.

É nesse contexto que a atuação do assistente social neste campo constitui-se de importância indiscutível. Esta, deve ser orientada pela concepção de educação como um instrumento constitutivo da vida social, possuindo função social importante na dinâmica da reprodução social, que se caracterizam pelas contradições que a permeiam. Orientados pela concepção de emancipação, é de função do assistente social enfrentar tal expressão da questão social concebendo a materialização e consolidação dos direitos sociais como uma mediação para a construção de uma outra sociabilidade e, através da análise crítica da realidade, construir estratégias necessárias para responder às demandas institucionais e sociais.

Concluímos que a escola deve ser considerada como um espaço privilegiado, devendo as estratégias de superação da violência existente em seu contexto serem concebidas a partir de uma concepção de educação emancipatória, que possibilite aos seus indivíduos o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano. É nesse sentido, que a interdisciplinaridade entre o assistente social e os educadores contribui significativamente, a soma dos distintos saberes, vinculados as distintas formações, possibilitam uma visão mais ampliada, e compreensões mais consistentes, possibilitando o desenvolvimento de propostas efetivas, a partir do resgate da visão de integralidade humana.

## Referências

ALENCAR, Mônica M. T. Serviço Social, trabalho e políticas públicas. São Paulo. Saraiva, 2011.

ALMEIDA, N. L. T. A educação como direito social e a inserção dos assistentes sociais em estabelecimentos educacionais. In: O Serviço Social e a Política Pública de Educação – 2005.

ANNUNCIATO, Pedro. Apostar no método é o segredo para alfabetizar? Revista Nova Escola, edição 323, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17578/> Acesso em: 01/06/19.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto pretende promover ações contra a violência nas escolas. Em: [portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com\\_content&view=article&id=47741:pacto-pretende-promover-acoes-contra-a-violencia](http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=47741:pacto-pretende-promover-acoes-contra-a-violencia). Acesso em: 03/06/19.

CHAVES, K. C.; CARVALHO, V. C. M. S.; CUNHA, S. M. Bullying escolar, questão social e serviço social: alguns apontamentos para o debate. In: III Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais. CRESS, 2012.

CFESS. Serviço Social na Educação. Grupo de estudos sobre o Serviço Social na Educação. Brasília: 2001.

\_\_\_\_\_. CFESS. Manifesta seminário nacional de serviço social na educação.

2012. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br>>. Acesso em: 10 abr. 2019

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

GASKEL, G.; BAUER, M. W. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, Antonio C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4.ed. São Paulo: Atalas, 2002. <https://www.pm.pa.gov.br/?q=node/1060>

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTÁTISTICA. Pesquisa Nacional de Saúde Escolar. 2009. Em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/pense.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

MARTINS, Eliana B. C. O serviço social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético Político. In: Serviço social na educação: teoria e prática. Campinas: Papel Social, 2012.

MESQUITA NETO, P.; et al. Violência do cotidiano. Konrad Adenauer Stiftung, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8º Ed. São Paulo: HUCITEC, 2004, p. 129.

POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. Focus groups. *Internacional Journal of Qualit in Health Care*, v. 8, n. 5, p. 499-504, 1996 apud GATTI, Bernardete Angelina. Grupo

Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

SANTOS, André M. As Práticas Socioeducativas do Assistente Social Inserido na Política de Educação. In: Serviço social na educação: teoria e prática. Campinas: Papel Social, 2012.

\_\_\_\_\_. Reflexões necessárias sobre a educação do século XXI na perspectiva do Serviço Social: reprodutora ou libertadora? *Revista Virtual P@rtes*. São Paulo, 2009.

SEDHAST. Secretaria Executiva de Direitos Humanos e Assistência Social e Trabalho. Governo do Estado do Mato Grosso do Sul. 2017.

SILVA, Marcela M. J. (Org.). Serviço Social na Educação: teoria e prática. 2ª ed. Campinas-SP: Papel Social, 2014.

MARTINS, Eliana B. C. O serviço social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do projeto ético-político.

In: SILVA, M. M. J. (Org.). Serviço Social na Educação: teoria e prática. 2ª ed. Campinas-SP: Papel Social, 2014.

SILVA, Fábio L. et al. As violências no ambiente escolar: o bullying na percepção de professores e alunos. *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, Ano 12 v. 12 n. 23, 2018.

# Emoções cognoscentes: psicomotricidade e motricidade fina na formação de professores

Moisés Lopes da Silva



10.47247/CM/6063.019.2.19



## Introdução

A consciência da impossibilidade de conter a amplitude dos campos da neurociência e da psicomotricidade inter-relacionadas neste estudo é o princípio e a motivação do recorte para a importância da afetividade na formação integral do aluno. Muitas pesquisas confessam que estes campos dependem ainda de muitos estudos sistematizados para responder inúmeras perguntas-problemas que precisam ser respondidas através de metodologia quantitativa com amostragem relevante às diferenças diafásicas, diastráticas e diatópicas; sem perder a diacronia referencial bibliográfica – histórico de pesquisadores com suas hipóteses validadas ou não – e nem a sincronia de amostragens – recortes considerando diferenças. O recorte desta pesquisa está motivado na necessidade que o tema recortado tem na formação de professores, para tanto, fundamenta-se, prioritariamente, a Alternância Walloniana – alternância de prioridade para estabilização/desestabilização da Tríade cognição/ afetividade/ motricidade que terá sua inter-relação/ interdependência explicitada em capítulo próprio. Discutir-se-á a dialética entre Carvalho (2003) e Wallon (1879-1962); prioridade motora e alternância de prioridade entre motricidade/ afetividade, respectivamente, contudo, nunca descartando que a possibilidade de prioridade na dimensão cognitiva após a maturação das funções superiores para o controle da tríade está contida na referida alternância (Wallon, 1879-1962, como citado em Dantas et al., 1992).

O motivo principal e/ou direcionamento para formação de professores deste estudo baseia-se em amostragem restrita à instituição que se utiliza da pedagogia Waldorf com nuances afetivas (BACH JR., 2012) que apresentam depoimentos de professores sobre essa pedagogia através de metodológica quantitativa e qualitativa. O peso dado a dimensão afetiva corrobora postulações wallonianas sobre o controle que a dimensão afetiva pode exercer sobre a tríade e Chutles e Valentini (2014) apresentam, também, através de metodologias qualitativa-quantitativa conclusões que deixam os referidos campos de estudos cheios de hipóteses a serem testadas como, por exemplo, a falta de foco na aprendizagem e seus inúmeros problemas, as diferenças anteriormente citadas e as políticas focadas no ensino apontando para a necessidade de sistematização destes estudos em pesquisas com escopos mais definidos e corroborados pela ciência.

Um dos problemas com foco na aprendizagem é apresentado por Germano (2013) no recorte que ele traz – Percepção Viso-Motora – com amostragem de escolares com déficit de atenção e hiperatividade (TDHA); portanto, foco na aprendizagem. O tema da Deficiência na Motricidade Fina em Carvalho, P. C. O (2013) tem sua importância para esta pesquisa a validação da hipótese da dialética existente entre a motricidade e a afetividade; contudo, também está focado na aprendizagem o que corrobora com a necessidade de

maior atenção neste campo em pesquisas futuras com o fim de dar suporte a prováveis futuras alterações políticas necessárias.

O objetivo geral é verificar se há relevância do conhecimento docente sobre a psicomotricidade com ênfase na importância da afetividade para a motricidade e os objetivos específicos são:

Verificar-se-á à relevância do conhecimento docente sobre importância da acomodação da perturbação causada na alternância das dimensões motoras e afetiva para a formação integral de seus alunos.

Verificar-se-á à relevância do conhecimento docente sobre importância da acomodação da perturbação causada na dimensão afetiva para a formação integral de seus alunos.

A pesquisa completa possui metodologia qualitativa enquadrando-se no paradigma da complexidade (ALTMICKS, 2014) e encontra-se disposta na dissertação de mestrado do autor (SILVA, 2023) e comentada no livro Emoções cognoscentes (SILVA, 2020).

## Referencial Teórico

O recorte de um campo tão vasto e interligado em todas as suas dimensões e peculiaridades não se permite ser explorado sem a ciência desta amplitude. Este capítulo começará dando vislumbres ao campo psicomotricidade e neurociência que mais se aproximem ao tema proposto.

A alternância walloniana (Wallon, 1879-1962, como citado em Dantas et al., 1992) se refere a mudança de prioridade para estabilizar ou desestabilizar à inter-relação das dimensões cognitiva, afetiva e motora que nesta pesquisa é apresentada como tríade psicomotora. Isso quer dizer que o início da estabilidade ou da instabilidade do ser cognoscente pode ser ligado/desligado prioritariamente pelas dimensões afetivo/motora – não invalidando à hipótese de que após a maturação das funções superiores wallonianas (Wallon, 1879-1962, como citado em Dantas et al., 1992) não possa dar a dimensão cognitiva a possibilidade de priorizar também. Não é objeto principal desta pesquisa o envolvimento da dimensão cognitiva na alternância de prioridade para estabilizar/ desestabilizar a tríade psicomotora. O que é considerado nesta pesquisa é que a cognição será, hipoteticamente, quase sempre efeito e raramente a causa da estabilização/desestabilização da tríade psicomotora, ficando aqui a primeira proposição para próximas pesquisas.

Devido à inter-relação da tríade psicomotora, os resultados representados em respostas motoras conscientes ou não da movimentação de recursos cognitivos são observáveis na motricidade walloniana (Wallon, 1879-1962, conforme citado em Dantas et al., 1992) através dos movimentos clônicos (primários) até a maturidade das expressões dos movimentos tônicos e/ou

tonicidade. Estes são indicadores de aceitação/rejeição do inato que, por sua vez, geram retornos afetivos positivados quando aceitos ou negativados quando rejeitados do empírico para o inato que é a socialização ou a falta dela. Expressões como: “caras e bocas” representam tonicidade e/ou resposta motora advinda de afetividade desestabilizada; um indicador de que algo não está bem internamente; algo que nem sempre a cognição da conta de resolver, pois nem sempre é possível compreender os motivos ou precisar as causas dos efeitos psicomotores.

Causas afetivas e motoras (psicomotoras) é que se alternam na teoria da alternância walloniana “(...) Dentre as suas contribuições destacar-se-á as suas ideias de alternância funcional e de complexidade do desenvolvimento humano” (Wallon, 1879-1962, como citado em Carvalho, 2003). As funções que se alternam neste postulado são chamadas também de esquemas, sistemas e dimensões – cognição, afetividade, motricidade. Carvalho (2003), hipoteticamente, estabelece uma dialética entre a teoria walloniana que ele citou e a estabelecida em seu discurso “(...) a autora, ao estudar o desenvolvimento infantil, deu ênfase à motricidade, encontrando nesta a origem da emoção e da razão”. (Carvalho, 2003, p. resumo). Assim, ou percebe-se um paradoxo ou infere-se uma dialética; hipoteticamente infere-se a dialética.

Em Wallon (1879-1962, como citado em Dantas et al., 1992) ora a psique inicia e/ou prioriza as sinapses (atividades neurais) ou cognição, ora a motricidade retorna do empírico algum estímulo à cognição que modifica a dimensão afetiva estabilizando ou não a tríade e a representação destes efeitos positivo/negativo causados no sistema afetivo se dá através do sistema motor: “toda a alteração emocional corresponde a uma flutuação tônica; modulação afetiva e modulação muscular acompanham-se estreitamente; a afetividade tem controles cerebrais” (Wallon, 1879-1962, como citado em Dantas et al., 1992), contudo, Carvalho (2003) infere o contrário ao estabelecer a origem da emoção e da razão na motricidade como vimos anteriormente.

A motricidade global (Neto, 2002, como citado em Carvalho, 2013) traz emoção na sua descrição, produzindo catarse que é característica de texto literário e não de dissertação:

(...) observar os gestos, as atitudes, os deslocamentos e o ritmo de uma criança é a melhor maneira de conhecê-la e compreendê-la. A criança brinca, de maneira espontânea, imitando cenas do cotidiano: fala movimentando-se, canta dançando ou, ao contrário, põe-se primeiro a dançar, e o canto nasce ao mesmo tempo. Desta forma, ela expressa sua afetividade e exercita sua inteligência (Neto, 2002, como citado em Carvalho, 2013, p. 28).

A partir desta citação apresentada por Carvalho (2013) também podemos inferir motricidade sem cognição com psique ainda não maturada e/ou com cognição em processo de maturação, hipótese que nesta altura da reflexão convém não validar testar neste estudo devido às perguntas

problemas que não se resolverão metodologicamente neste recorte de pesquisa, ficando como proposição para próximas investigações como anteriormente descrito; contudo, é possível inferir afetividade na narrativa, o que pode satisfazer uma interação social sem a necessidade de cognição muito apurada. Os movimentos clônicos que foram observados na citação anteriormente narrada tiveram sua beleza justamente pela inocência da clonicidade nos movimentos observados. A dimensão afetiva pode ser poderosa não apenas para coordenar, ajustar ou estabilizar as respostas clônicas da dimensão motora conduzindo-as a tonicidade, mas também para transformar a própria clonicidade em arte na própria obra-prima que a produz.

Rosa Neto (2002, como citado em Carvalho, 2013) postula que “a atividade mais frequente e mais comum do homem é escrever” e segue descrevendo que esta atividade manual guiada por meio da visão faz as tríades psicomotora e morfológica inter-reagir e interdependem suas dimensões, ou seja, não é uma atividade simples.

Atividade mais frequente e mais comum no homem, a qual atua para pegar um objeto e lançá-lo, para escrever, desenhar, pintar, recortar etc. Ela inclui uma fase de transporte da mão, seguida de uma fase de agarre e manipulação, resultado em um conjunto com três componentes: objeto/olho/mão. A atividade manual, guiada por meio da visão, faz intervir, ao mesmo tempo, o conjunto dos músculos que asseguram a manutenção dos ombros e dos braços, do antebraço e da mão, que é particularmente responsável pelo ato manual de agarrar ou pelo ato motor, assim como os músculos extrínsecos do olho que regulam a fixação do olhar, as movimentações oculares e os movimentos de perseguição (Neto, 2002, como citado em Carvalho, 2013, p. 30).

A importância da afetividade na motricidade para a formação psicopedagógica de professores é o recorte desta pesquisa. Sendo a escrita uma atividade frequente e comum aos seres humanos pode parecer desnecessário aos professores que lidam diariamente com a alfabetização, letramento, produção de textos verbais e não verbais mergulhar em um campo tão distanciado da facilidade de suas práticas, facilidade que está fundamentada na experiência de erros e acertos que geram práticas padronizadas em looping e não em espiral ascendente; portanto distanciado da possibilidade de avanços cognitivos significativos ao próprio letramento que é empírico e, portanto, com tendências contextualizadas e globalizadas movidas por crescentes tecnologia, know-how, melhorias de materiais e processos, descobertas de novos processos etc.

## Neurociência e psicanálise na psicomotricidade

Considerando que a psique está contida no campo da psicomotricidade (psique + motricidade) pode-se inferir uma presença psicanalítica e/ou caminho falho na dimensão afetiva através do qual é possível reprogramar toda a tríade e Inter dependê-la a partir de sensores predispostos à comandos pré-programados no empírico suplantando o inato e apresentando, no mínimo, uma possibilidade para estabilizar ou não a tríade psicomotora cuja origem foi o sistema afetivo walloniano (Wallon, 1879-1962, como citado em Dantas et al., 1992). A relevância da descoberta de um caminho psicanalítico é hipoteticamente equivalente à relevância de uma possível intenção empírica de fazer bem ou mal à psique de um ser objeto, tornando-se assim outro objeto de extrema necessidade de pesquisas aprofundadas.

No que consiste ao paralelo entre a morfologia e a psique com base nas recentes pesquisas das neurociências (WECKER; SOARES; NEMOS, 2023) é possível concluir que afetividade/cognição/ motricidade estão intimamente relacionadas com Lobos do Telencéfalo (LT), Sistema Límbico (SL) e Sistema Nervoso Central (SNC) (Figuras 2.1 e 2.2). Isso nos faz refletir sobre a hipótese da existência de uma energia princípio, um motor que centraliza, causa, motiva, estabelece na dialética da positividade ou negatividade. Esta energia é a própria dimensão afetiva na concepção walloniana walloniano (Wallon, 1879-1962, como citado em Dantas et al., 1992). O estresse em qualquer um dos sistemas/ dimensões da tríade ora citada já seria capaz de causar estresse no conjunto todo do ser cognoscente, contudo, o estresse e/ou falta de estabilidade no sistema afetivo poderia, segundo a mesma concepção causar pane total em todo o sistema fazendo com que ele apresentasse respostas motoras estressadas, mediadas por uma cognição estressada em virtude de uma afetividade negativada, assim como a satisfação causaria respostas motoras amorosas, motivadas, interessadas. A continuidade da afetividade positivada proporciona movimentações de recursos com perturbações equiparadas a desafios positivos e/ou aventuras com acomodações sem atritos e uma construção de conhecimento em espiral ascendente em ângulo acima de 90°.

Devemos ressaltar que o estresse causado pela afetividade negativada pode estabelecer os assunçores de Ausubel (1918-2008, como citado em Biasotto et al., 2020), contudo, o forte atrito necessário a acomodação piagetiana (PIAGET, 1986) travaria o espiral ascendente em 15° com forte possibilidade de redução para 10°, 5° até 0° fazendo com que o estresse produzido pelo interacionismo vygotkiniano (Vygotsky, 1896-1934, como citado em Ivic, 2010) resultasse nas diferenças diastráticas, ou seja, divisões das camadas de estratos sociais e, aqui temos mais uma proposição para futuras pesquisas na área social.

Esta movimentação de recursos afeta negativamente o retorno do inato ao empírico através da tríade morfológica (Figuras 2.1 e 2.2), conforme segue: a partir de informações que o SNC trouxe do empírico-social causando

motivações ao SL que por sua vez interagem com os LT devolvendo respostas clônicas através do SNC pela falta de acomodação e/ou equilíbrio que é a perturbação piagetiana (Piaget, 1896-1980, como citado em Queiroz et al., 2011).

Figura 2. 1 - Sistema nervoso central



Fonte: Adaptado de Wecker et al. (2023, sistema nervoso section).

Figura 2. 2 - Sistema nervoso periférico

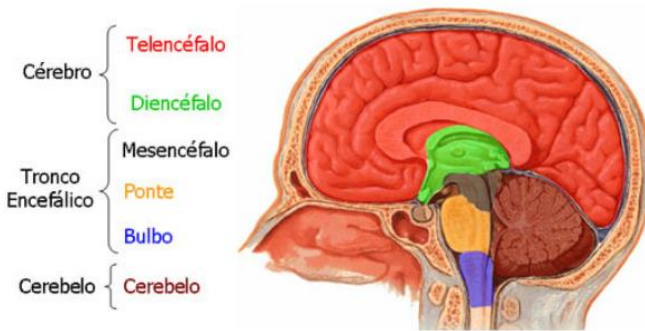


Fonte: O sistema nervoso central é aquele localizado dentro do esqueleto axial (cavidade craniana e canal vertebral); o sistema nervoso periférico é aquele que se localiza fora deste esqueleto. O encéfalo é a parte do sistema nervoso central situado dentro do crânio neural; e a medula é localizada dentro do canal vertebral. O encéfalo e a medula constituem o neuro-eixo. No encéfalo temos cérebro, cerebelo e tronco encefálico (Wecker et al., 2023, sistema nervoso section).

A tríade morfológica inicia um looping de inter-relação e/ou interdependência colhendo do empírico e devolvendo a ele informações que se transformam em recursos cognitivos movimentados (PIAGET, 1986), significadas pelo inato (AUSUBEL, 1963) e, também inter-relacionadas com a tríade psicomotora, essa ação em cadeia provoca construção de conhecimento que se seguirá em espiral ascendente (PIAGET, 1999) psicanaliticamente negativado (Freud, 1856-1939, como citado em Lima, 2010) e aqui temos mais

uma proposição para próximas pesquisas. Como o empírico e o inato são vias de mão dupla o ser cognoscente retorna influências que transforma o meio em que vive e/ou ensina segundo o princípio gnosiológico freiriano provocando interacionismo vygotskiniano (Vygotsky, 1896-1934, como citado em Ivic, 2010) mediado por afetividade de walloniana (Wallon, 1879-1962, como citado em Dantas et al., 1992). O conhecimento construído em uma movimentação não acomodada se transformará em bloqueios psicanalíticos freudianos que impedirão a formação de subsunçores levando à aprendizagem mecânica de Ausubel (1918-2008, como citado em Biasotto et al., 2020).

Figura 2. 3 - Morfologia da tríade



Fonte: Adaptado de Wecker et al. (2023, sistema nervoso section).

A afetividade negativada e não a falta de afetividade é que principia a situação de estresse e essa, por sua vez pode causar a qualquer um dos sistemas/ estruturas/ dimensões ou a todos eles falta de acomodação como resultado final da sobrecarga de um destes simplesmente por tentarmos utilizá-lo, como, por exemplo, a dimensão cognitiva, descuidando-nos de sua estreita dependência, interdependência, relação e inter-relação que esta tem com as demais dimensões/ sistemas/ estruturas.

Por serem vitais ao ser cognoscente tanto as inter-relações quanto as interdependências nas tríades, conforme as diferenças entre elas anteriormente apresentadas, compreendê-las é muito importante para estudar-se a psicomotricidade que nunca acontece isoladamente, contudo, – salvo às hipóteses apontadas nesta pesquisa como proposições para futuras pesquisas – devido a ampliação necessária a uma compreensão mais clara desde às especificidades/ amplitude até à vitalidade a que está vinculada a psicomotricidade e, conseqüentemente, a motricidade fina nas expressões tônicas ou tonicidade nas atividades comunicativas equilibradas e/ou acomodadas verbais e/ou não verbais e em outras respostas e/ou representações possíveis à dimensão motora.

Pesquisar campos relevantes à formação de professores como o da neurociência e da psicomotricidade, a saber: inter-relação/ interdependência, tríades morfológica e psicomotora, hipoteticamente, não seria relevante a eficiência pragmática de um cumpridor de tarefas (professor pragmático não-teórico); contudo, para um professor socialmente conceituado como relevante à vitalidade cognoscente tais aprofundamentos seriam essenciais às suas práticas.

A estabilidade na motricidade fina necessária para uma escrita estável pode ser mais do que um simples resultado positivo ou negativo; pode ser um, indicador de estabilidade ou falta dela nas tríades. Considera-se nesta hipótese que o mapeamento motor fino representado na escrita pode ser distinto como uma impressão digital. Não se trata de letra feia ou letra bonita, nem de representação de uma suposta psique, mas de um complexo mapa de representação motora que, realmente, pode equiparar-se a uma impressão digital no sentido de identificar uma personalidade motora.

A estabilidade na motricidade fina pode ajustar a escrita ao padrão dos melhores momentos de cada indivíduo e assim o professor pode melhor do que ninguém conhecer os momentos motores mais promissores de seus alunos e estabelecê-los como metas a serem conquistadas mais continuamente considerando sempre que a maturação destes padrões não tem paralelo com à movimentação de recursos cognitivos piagetianos (PIAGET, 1999). A prática motora será diferenciada em variados níveis de aptidão ou, se considerarmos a inteligência cinestésico-corpórea das Múltiplas Inteligências de Gardner (1995), as pessoas que a possuem vão se destacar nas representações motoras finas construindo textos verbais e não verbais com clareza, o que não significa coesão e coerência em textos verbais. São muitos os veios para pesquisas específicas que foram citadas nesta reflexão simples não metodificada; cada uma delas poderia trazer riqueza para o campo da psicomotricidade, mas ficam também como proposições para futuras pesquisas.

### 2.3. Psicomotricidade: motricidade fina na formação de professores

O referencial teórico que valida a hipótese da irrelevância do conhecimento que os professores têm sobre o campo da psicomotricidade e que interferem diretamente na motricidade fina de seus alunos é rico.

Chutles e Valentini (2014) apresentam contribuições relevantes ao campo da psicomotricidade, conforme segue:

Portanto, inicialmente a criança formula por si mesma algumas normas ou regras sobre o sistema de escrita. A evolução desse processo se dá a partir da superação das hipóteses formuladas inicialmente até a escrita se tornar alfabética. No entanto, tal evolução não ocorre de forma cronológica

semelhante para todas as crianças, pois cada criança tem seu ritmo próprio (Chutles & Valentini, 2014, p. 2).

A validação ou rejeição de hipóteses ao inato é resultado da movimentação de recursos cognitivos construindo conhecimentos na espiral piagetianas (Piaget, 1896-1980, como citado em Latansio, 2010). É comum afirmar no meio pedagógico que cada criança tem o seu próprio ritmo; contudo a ordem da movimentação de recursos piagetianos (Piaget, 1896-1980, como citado em Latansio, 2010) vai sendo desvendada, conforme a validação ou não das hipóteses.

As autoras apresentam uma amostragem inicial não muito relevante em termos quantitativo, pois, ela foi colhida de duas escolas públicas do Rio Grande do Sul com participação de 49 crianças de 7-9 anos de idade intitulado Alfabetização e Desenvolvimento Motor. Um estudo sobre o desenvolvimento da escrita e da motricidade fina em crianças dos 1º e 2º anos do ensino fundamental. Um dos objetivos foi: “as concepções dos professores e as práticas destes em relação ao ensino e aprendizagem da escrita e ao desenvolvimento das habilidades motoras finas”.

A amostragem de Chutles e Valentini (2014) vai corroborando com o sentimento de Carvalho (2013) sobre a necessidade de pisar em terreno mais firme: “A hipótese desta pesquisa é que existam contribuições no campo da psicomotricidade capazes de proporcionar mudanças significativas (...)” (Carvalho, 2013, p. 13). É evidente que duas escolas e 49 crianças não proporcionam contribuições tão significativas quantitativamente falando, por isso mesmo esta amostragem foi corroborada com outras pesquisas conforme segue:

Ao analisarmos o desempenho na motricidade fina, foi observado alto índice de atraso motor nas crianças participantes da pesquisa. Os resultados vão ao encontro do resultado apresentado por Lopes em pesquisa realizada com escolares açorianos de ambos os sexos, com idade entre 6 e 10 anos, em que se verificaram perfis de coordenação motora fina inferiores àqueles esperados para essa idade. Ainda mais, o presente estudo corrobora também com os resultados de uma pesquisa recente com 1.587 crianças de 4 a 12 anos, provenientes das escolas públicas da região Sul do Brasil. Nesse estudo os autores reportaram elevados índices de atrasos motoras (19,9%) e risco de atrasos motores (16,8%). Os resultados evidenciaram, ainda, que a motricidade fina apresentou o índice mais elevado quanto à responsabilidade (38%) pelos atrasos generalizados observados nas crianças. Os índices de atrasos motores encontrados no presente estudo e em estudos previamente reportados se mostram muito superiores dos 2% a 10% estimados pela American Psychiatric Association (Chutles & Valentini, 2014, p. 59).

Chutles e Valentini (2014) direcionam o “índice mais elevado quanto à responsabilidade” a expressão “proveniente de escolas públicas” (Chutles & Valentini, 2014, p. 59) em suas conclusões apontando para uma inferida

necessidade de formação de professores, validando à hipótese do pouco conhecimento que eles têm da importância que a afetividade possui no campo da psicomotricidade para a formação integral de seus alunos com recorte à motricidade fina.

O processo utilizado na pesquisa de Chutles e Valentini (2014) nos traz segurança para os resultados apontados por ela, proporcionando assim referencial relevante para esta pesquisa, a saber:

A avaliação da motricidade fina das crianças foi conduzida com a bateria de tarefas de destreza manual do Movement Assessment Battery for Children, segunda edição- MABC-2. A bateria de destreza manual contém tarefas específicas para a cada faixa etária, as quais mensuram destreza, velocidade, agilidade e precisão. No presente estudo, as tarefas motoras utilizadas foram: (a) tarefa uni-manual de encaixar pinos, realizada com a mão dominante e não dominante (pontuada por tempo); (b) tarefa bimanual de entrelaçar um cordão em um cartão de madeira (pontuada por tempo); e (c) tarefa com mão dominante de delinear um desenho mantendo o traço entre duas linhas (pontuada por precisão). Nessa bateria, quanto melhor o desempenho das crianças menor é a sua pontuação. (Chutles & Valentini, 2014, p. 57).

Percebe-se relevância na qualidade do processo de análise para a quantidade de amostragem apresentada e, com base nesta referência segue a validação da hipótese objeto deste trabalho que é a irrelevância do conhecimento dos professores sobre o tema psicomotricidade fina. Chutles e Valentini (2014) aproximam o processo de análise às concepções percebidas nas práticas docentes, conforme segue:

Para verificar, na prática dos docentes, indícios de suas concepções e se suas práticas efetivamente eram traduzidas por seus discursos, foram realizadas observações nas salas de aula. As observações das práticas foram realizadas com a concordância dos professores, sem aviso prévio, antes das entrevistas e em datas espaçadas, para evitar que as aulas fossem modificadas (...). Foram utilizadas, no presente estudo, estatísticas descritivas para apresentar os dados referentes aos níveis de desenvolvimento motor e da escrita, e a categorização dos discursos e das práticas docentes. (Chutles & Valentini, 2014, p. 58).

As estatísticas descritivas quantificam os resultados da coleta de dados para analisá-los sob o ponto de vista de irrelevância do conhecimento docente para a exigência que suas práticas fazem em relação a psicomotricidade fina conforme segue (Tabelas 2.1, 2.2, 2.3):

Tabela 2. 1 - Distribuição das crianças de acordo com a categorização da destreza manual

**Tabela 1.**  
**Distribuição das crianças de acordo com a categorização da destreza manual (f e %) geral e conforme o sexo.**

Sexo	Categorização da Destreza Manual f(%)			Total
	Atrasos	Risco de Atrasos	Desenvolvimento Típico	
Masculino	15 (60)	5 (20)	5 (20)	25 (100)
Feminino	11(45,8)	5 (20)	8 (33,3)	24 (100)
<b>Total</b>	<b>26(53,1)</b>	<b>10(20,4)</b>	<b>13(26,5)</b>	<b>49 (100)</b>

Fonte: Os resultados apresentados na Tabela 1 evidenciam que, nas tarefas de destreza manual, 53% das crianças apresentaram atrasos motores; 20,4% apresentaram risco de atrasos motores; e somente 26,5% apresentaram desenvolvimento típico. Com relação ao sexo, os resultados indicam que 60% dos meninos apresentaram atrasos motores acentuados; 20% de meninos e de meninas apresentaram risco de atrasos motores (Chutles & Valentini, 2014, p. 58).

Tabela 2. 2 - Distribuição das crianças de acordo com as categorias de desempenho em destrezas

**Tabela 3.**  
**Distribuição das crianças de acordo com as categorias de desempenho em destreza manual, conforme o nível de aquisição da escrita**

Níveis da Escrita	Categorização da Destreza Manual			Total
	Atrasos	Risco de Atrasos	Desenvolvimento Típico	
Pré-silábico	8	2	4	14
Silábico	6	4	3	13
Silábico Alfabético	3	3	3	9
Alfabético	9	1	3	13
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>49</b>

Nota: A Tabela 3 indica que 20 crianças com atrasos e risco de atrasos na motricidade fina se encontravam nos níveis de escrita Pré-silábico e silábico. A distribuição entre os níveis da escrita das 13 crianças com desenvolvimento típico na motricidade fina foi homogênea. Ainda, 09 crianças alfabetizadas apresentaram atrasos na motricidade fina (Chutles & Valentini, 2014, p. 58).

Tabela 2. 3 - Distribuição das crianças de acordo com a categorização do desempenho na aquisição

**Tabela 2.**  
**Distribuição das crianças de acordo com a caracterização do desempenho na aquisição da escrita (f e %) geral e conforme o sexo.**

Sexo	Níveis da Escrita				Total
	Pré-silábico	Silábico	Silábico Alfabético	Alfabético	
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	
Masculino	9 (36)	6 (24)	2 (8)	8 (32)	25 (100)
Feminino	5 (20,8)	7 (29,2)	7 (29,2)	5 (20,8)	24 (100)
<b>Total</b>	<b>14 (28,6)</b>	<b>13 (26,5)</b>	<b>9 (18,4)</b>	<b>13 (26,5)</b>	<b>49 (100)</b>

Fonte: Na Tabela 2 se encontram dados referentes à classificação da escrita conforme o Ditado Classificatório. Os resultados indicam que 28,6% dos participantes encontravam-se no nível Pré-silábico; 26,5%, no Silábico; 18,4%, no Silábico Alfabético; e 26,5%, no nível Alfabético. Dessa maneira, 73,5% das crianças ainda não haviam atingido o nível Alfabético da psicogênese da escrita entre os 12 e 2º anos do Ensino Fundamental. Observa-se que um número maior de meninas (79,2%) comparado aos meninos (68%) não havia atingido o nível alfabético. Entretanto, verificou-se que havia mais meninos no nível Pré-silábico, ou seja, no início do processo de alfabetização (Chutles & Valentini, 2014, p. 58).

O atraso motor e atraso da psique parecem estar mais vinculados ao sexo nas descrições citadas: os meninos desenvolvem a psique mais rápido que as meninas e as meninas desenvolvem a motricidade mais rápido que os meninos – os meninos atingem o nível alfabético mais rápido quase na mesma proporção que as meninas atingem o desenvolvimento motor. Pode-se, hipoteticamente, inferir que a dimensão afetiva é mais estável nas meninas pelo simples motivo de receberem naturalmente mais mimo, mais carinho, enquanto nos meninos ela sofre mais instabilidade devido ao modo de tratamento naturalmente menos mimoso e carinhoso que os meninos desde cedo recebem em relação às meninas. A confirmação desta hipótese valida a hipótese da prioridade da dimensão afetiva na estabilização das tríades.

As dimensões da psique cognição/afetividade juntamente com a motricidade intimamente relacionadas e interdependentes com os sistemas da morfologia: lobos do telencéfalo (cognição); sistemas límbico mais centralizado e acima do lobo da ínsula integrado aos lobos temporais e as amígdalas (afetividade); Sistema Nervoso Central mais especificamente as ramificações nervosas a partir do bulbo (motricidade) melhora os resultados da motricidade nas meninas quase na mesma proporção que melhora os resultados da

cognição nos meninos no período em que a positividade afetiva é mais acentuada nas meninas. Portanto, a hipótese de alternância walloniana (Wallon, 1879-1962, como citado em Dantas et al., 1992) entre os sistemas afetivo/motor com prioridade ao afetivo para estabilizar a motricidade é mais preciso neste caso. A alternância afetivo/cognitivo com prioridade no cognitivo para estabilizar o sistema afetivo se mostrou paralelo ao anterior nestes resultados da pesquisa de Chutles e Valentini (2014) anteriormente apresentados. Contudo, não sendo esse o recorte principal desta pesquisa não será metodificado, mas proposto para pesquisas futura a possibilidade de interdependência, bem como a possibilidade de paralelismo das dimensões da psique e/ou dos sistemas morfológicos cerebrais.

Chutles e Valentini (2014), finalmente, validam suas hipóteses apresentando amostragem através de metodologia quantitativa a relevância do pouco conhecimento que os professores têm sobre a importância da afetividade na motricidade fina no processo de alfabetização; aqui estão alguns depoimentos de professores contidos na referida pesquisa.

A motricidade fina é importante, pois através dela as crianças começam a realizar um traçado bonito, o que vai facilitar na hora de aprender a letra cursiva (PA2).

Ela é muito importante, pois ajudará a criança a ser capaz de ter uma letra cursiva bonita e legível (PB1).

É fundamental no processo da escrita, para um traço- do bonito (PC1).

Se faz necessário o desenvolvimento da motricidade fina, para que a criança consiga realizar as atividades de forma eficaz com uma letra legível (PD2) (Chutles & Valentini, 2014, p. 60).

Quando perguntado sobre os conceitos teóricos conhecidos sobre a motricidade fina: “Essa professora mostrou utilizar conceitos teóricos no desenvolvimento metodológico de suas aulas, refletindo claramente sobre a teoria que fundamenta sua prática pedagógica” (Chutles & Valentini, 2014, p. 60).

Ao fazer a elaboração das minhas aulas, procuro seguir a teoria da Emília Ferreiro, observando o desenvolvimento da escrita e leitura. Para motricidade fina procuro conceitos em livros de 2º ano. Assim formulo os exercícios de acordo com as atividades de pontilhados e recorte (PA2) (como citado em Chutles & Valentini, 2014, p. 60).

Diante da pergunta que indagava sobre o que é necessário fazer para que as crianças construam conhecimento, estas foram as respostas que mais destacaram o senso comum entre os docentes entrevistados: “em nenhum momento foi citado o papel ativo da criança na elaboração de seu conhecimento” (Chutles & Valentini, 2014, p. 60).

As crianças aprendem quando o professor trabalha em diferentes contextos, com diferentes atividades. Bom, é claro que o professor é mediador disso tudo (PA2).

O professor precisa mediar esse conhecimento, a criança precisa ouvir e assimilar o que o professor fala (PB1).

Elas constroem seu conhecimento, ouvindo e agregando o conteúdo dado aos que elas já têm (PC1).

A criança aprende de acordo com o que o professor vai ensinando (PD2).

As crianças têm que ter interesse, de nada também adianta o professor falar, falar se elas não mostrarem vontade de aprender (PC1).

(...) necessário também que os alunos entendam a importância do estudo, para que eles demonstrem vontade de aprender (PD2) (como citado em Chutles & Valentini, 2014, pp. 60-61).

O questionário foi finalizado com a pergunta “Em sua realidade, que ações você, enquanto professor (a), garante que está contribuindo para a consolidação dessas aprendizagens? Cite exemplos” (Chutles & Valentini, 2014, p. 61).

Procuro situações que deixam as crianças inquietas nas fases (se referindo aqui aos níveis da psicogênese da escrita) para que elas avancem. Trabalho o alfabeto, pontilhados, recorta a colagem (PA2).

Promovo umas variedades de tarefas, caligrafia, recorte, também trabalho com uma variedade de livros e textos associados ao alfabeto (PB1).

Nas minhas aulas canto bastante com meus alunos, eles vão para a "recreação" duas vezes na semana, também utilizo jogos além de trabalhar as letras e sons (PC1).

O aluno tem "tempo livre na quadra" duas vezes na semana, trabalho caligrafia e atividades que envolvam a motricidade fina: seguir caminho, pontilhado (PD2) (como citado em Chutles & Valentini, 2014, p. 61).

Chutles e Valentin (2014) chegam à seguinte conclusão:

Concluindo, os resultados nos remetem à dura realidade de que boa parte dos docentes desconhece ou não compreende bases teóricas sobre o desenvolvimento motor e sobre a aquisição da escrita, mesmo

sendo essa fase marcada, justamente, pelo desenvolvimento dos padrões fundamentais do controle motor e das hipóteses sobre o processo de aquisição da escrita. Aliado a isso, observa-se a tendência a ficar para segundo plano, na educação de crianças, as contribuições de algumas áreas, como, por exemplo, da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento motor. Esse distanciamento dificulta as construções de estratégias adequadas que contribuam de forma significativa para a aprendizagem das crianças (Chutles & Valentini, 2014, p. 61).

Com base neste referencial teórico está validada a hipótese de que não há conhecimento relevante por parte dos professores sobre a importância que a afetividade tem sobre psicomotricidade com foco na motricidade fina para a formação integral de seus alunos.

## Conclusão

Após a apurada pesquisa bibliográfica sobre o tema proposto nesta pesquisa conclui-se que os objetivos foram alcançados, pois as hipóteses levantadas foram validadas e as perguntas dos problemas foram respondidas. Os objetivos e problemas objetos desta pesquisa estão relacionados entre si, a hipótese da pesquisa foi validada atingindo, assim, os objetivos propostos conforme segue.

A abordagem aos campos da psicomotricidade e da neurociência sob visão psicopedagógica percebe a amplitude e a necessidade desta para dar relevância aos argumentos dissertados em relação ao objeto-recorte da pesquisa.

A pergunta problema da pesquisa: Há relevância no conhecimento dos professores sobre a importância da afetividade para a motricidade fina na escrita em relação a formação integral dos seus alunos?

A hipótese da pesquisa é que não há relevância no conhecimento dos professores sobre a importância da afetividade para a motricidade fina na escrita em relação a formação integral de seus alunos.

Na discussão considera-se referências acadêmicas no campo científico da psicomotricidade e da neurociência e no campo ético da psicanálise que foram analisadas através de metodologias qualitativa no paradigma da complexidade.

O resultado da entrevista com os professores sobre o problema da escrita observado em sala de aula contido na pesquisa de Chutles e Valentini (2014) oferece amostragem quantitativa o que ajuda a visualizar quantitativamente as respostas que validariam ou não a hipótese desta pesquisa e a maioria dos professores entrevistados apresentaram pouco conhecimento sobre a importância da afetividade na motricidade fina. Analisando qualitativamente às respostas chega-se à conclusão de que não há relevância em 3 campos distintos de conhecimento em relação ao recorte-

objeto da pesquisa. 1. Não há referência a afetividade; 2. Não há referência a formação integral do aluno; 3. Não há referência a relação afetividade/motricidade. Esta ausência generalizada nas respostas é incompatível com o esquecimento. As respostas mostram muita certeza na necessidade de mais prática resumindo-se apenas ao campo motor sem ventilar a possibilidade de algo anterior a ele que esteja afetando-o de alguma forma.

Não havia nas respostas expressividade cheia de graça que atraía mediações benevolentes no meio onde vivem os alunos que é apenas onde podem socializarem-se e encantar olhares mais misericordiosos. Em contrapartida havia muito expressão de responsabilidade com o ensino, ainda que distanciado da aprendizagem.

Wallon, Piaget, Vygotsky (DANTAS; OLIVEIRA; TAILLE, 1992), Ausubel (AUSUBEL, 1963) ou mesmo Freire (FREIRE, 2006) que são marcos históricos nos conceitos políticos-pedagógicos a que os professores estão sujeitos não foram lembrados nenhuma vez. A isenção de referencial nas postulações que fazem se resumem a opiniões com ar de argumentos, mas sem nenhuma prova, fato ou evidência (MONTEZANTI; DIAS, 2016), mas apenas a experiência, o tempo que traz consigo os vícios e a acomodação.

Formação integral do aluno se evidenciam nas respostas como pragmatismo útil e aí o aluno estaria pronto para a vida. As respostas são isentas de poderosos conceitos educacionais como os 4 pilares da educação (DELORS, 2013), complexidade do ser que aprende (MORIN, 2001) além daqueles há muito materializados pelos marcos anteriormente citados.

Portanto, conclui-se aplicações sistematizadas do curso de formação de professores proposto nesta pesquisa é de extrema necessidade para a liberdade contida no princípio gnosiológico: “não pode haver ensino sem aprendizagem e nem aprendizagem sem ensino” (FREIRE, 2006) possa alcançar diretamente os professores e indiretamente os seus alunos.

## Referências:

ALTMICKS, Alfons Heinrich. Principais paradigmas da pesquisa em educação realizada no Brasil. *Revista Contrapontos*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 384, 2014. DOI: 10.14210/contrapontos.v14n2.p384-397.

AUSUBEL, David Paul. *The psychology of meaningful verbal learning*. Mew York: Grune and Stratton, 1963.

BACH JR., Jonas. *A pedagogia de Waldorf como educação para a liberdade: reflexão a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner*. 2012. Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2012. Disponível em:

[http://www.ppgge.ufpr.br/teses/D12\\_Jonas Bach Junior.pdf](http://www.ppgge.ufpr.br/teses/D12_Jonas Bach Junior.pdf). Acesso em: 27 dez. 2021.

BIASOTTO, Leonardo Caumo; FIM, Camila Faligurski; KRIPKA, Rosana Maria Luvezute. A teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel: Uma alternativa didática para a educação matemática. *Brazilian Journal of Development*, [S. l.], v. 6, n. 10, p. 83187–83201, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n10-668.

CARVALHO, Elda Maria Rodrigues. Tendências da educação psicomotora sob o enfoque walloniano. *Psicologia: ciência e profissão*, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 84–89, 2003.

CARVALHO, Poliana Cordeiro Oliveira. A importância da psicomotricidade nas aulas de educação física para estudantes com deficiência físico-motora. 2013. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19034/1/Dissertacao.Poliana.FINAL.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2021.

CHUTLES, Luciana; VALENTINI, Nadia Cristina. Alfabetização e desenvolvimento motor: um estudo sobre o desenvolvimento da escrita e motricidade fina de crianças dos 1 e 2 anos do ensino fundamental. *ResearchGate*, [S. l.], p. 56–62, 2014.

DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl; TAILLE, Yves de La. Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo-SP: Summus, 1992.

DELORS, Jaques. The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication? *International Review of Education*, [S. l.], v. 59, p. 319–330, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9350-8>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

IVIC, Ivan. *Lev Semionovich Vygotsky*. Casa Forte: Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2021.

LATANSIO, Vanessa Duron. A significação na epistemologia genética: contribuições para uma teoria do conhecimento. 2010. Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília-SP, 2010.

LIMA, Andréa Pereira De. O modelo estrutural de Freud e o cérebro: uma proposta de integração entre a psicanálise e a neurofisiologia. *Archives of Clinical Psychiatry* (São Paulo), [S. l.], v. 37, n. 6, p. 280–287, 2010. DOI: 10.1590/S0101-60832010000600005.

MONTEZANTI, Beatriz; DIAS, Tatiana. Por que ‘opinião não é argumento’, segundo professor de lógica da Unicamp. 2016. Disponível em: [www.cocen.unicamp.br/noticias/id/107/por-que-opinio-ao-nao-e-argumento-segundo-professor-de-logica-da-unicamp](http://www.cocen.unicamp.br/noticias/id/107/por-que-opinio-ao-nao-e-argumento-segundo-professor-de-logica-da-unicamp). Acesso em: 27 dez. 2021.

MORIN, Edgar. Seven complex lessons in education for the future. [s.l.] : UNESCO, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123074>.

PIAGET, Jean. Nascimento da Inteligência na Criança. 1a. ed. Lisboa Portugal: Publicações Dom Quixote, 1986.

PIAGET, Jean. O pensamento e a linguagem da criança. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1999.

QUEIROZ, Sávio Silveira De; DIAS, Letícia Pires; CHAGAS, Josana Deriz; NEPOMOCENO, Patrícia dos Santos. Erros e equilíbrio em psicologia genética. *Psicologia Escolar e Educacional*, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 263–271, 2011. DOI: 10.1590/S1413-85572011000200008.

SILVA, Moisés Lopes Da. Psicomotricidade: motricidade fina na formação de professores. *RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar* - ISSN 2675-6218, [S. l.], v. 4, n. 1, p. e432901, 2023. DOI: 10.47820/recima21.v4i1.2901.

SILVA, Moises Lopes. Emoções cognoscentes. 1a. ed. Curitiba-PR: Editora Appris, 2020.

WECKER, Jonas Edison; SOARES, Marcelo Marques; NEMOS, Douglas Fabiano Lenz. Aula de anatomia. 2023. Disponível em: <https://www.auladeanatomia.com/sistemas/216/sistema-nervoso>.

# Alfabetização e letramento: o processo de alfabetização nas escolas Kalunga do Vão do Moleque e a variação linguística

Renaldete Pereira dos Santos



10.47247/CM/6063.019.2.20



## Introdução

A presente pesquisa tem como tema: “Alfabetização e Letramento: O processo de alfabetização nas escolas Kalunga do Vão do Moleque e a Variação Linguística”. Porque a alfabetização e o letramento acadêmico é importante para a comunidade Kalunga do Vão do Moleque tão quanto a valorização da variação linguística presente na oralidade, revelando através desta os saberes da comunidade pesquisada portanto é fundamental que esses processos não se desmembrem. É imprescindível falar da valorização linguística no caso a língua materna e os meios para sua valorização no processo de alfabetização visto que as duas fazem parte do processo de comunicação entre seus falantes e manutenção da língua, por meio da oralidade revelam-se saberes e por meio da escrita se constitui uma linguagem padrão que requer uma aprendizagem que valoriza as práticas sociais. Esse artigo tem como objetivo mostrar a realidade do processo de alfabetização da comunidade Kalunga vão do Moleque, bem como reconhecer a variação linguística durante a alfabetização enfatizando a importância da língua materna, sugerir como a escola pode trabalhar o letramento escolar reconhecendo a variedade linguística dos estudantes e os saberes da comunidade Kalunga Vão do Moleque. As metodologias utilizadas serão: a etnografia através da observação da comunidade sendo o pesquisador parte do objeto de pesquisa, além de questionários realizados com pais alunos e professores alfabetizadores da comunidade e a pesquisa bibliográfica, baseada em vários autores pesquisadores.

## Conceito de alfabetização e letramento

Conforme Magda Soares afirma, em uma entrevista gravada pelo Cepenc (<https://www.youtube.com/watch?v=k5NFXwghLQ8>) é muito difícil para uma criança aprender um sistema de representação abstrato, pois é representar os sons em letras, e na especificidade das escolas Kalungas ainda é mais complexo pois terão contato com uma língua monitorada bem diferente da variação linguística utilizada até então na oralidade. Portanto é importante o professor entender como esse processo se desenvolve na criança, para isso ele deve se basear e ter fundamentos: Fonológicos, Psicológicos, Linguísticos e sociolinguísticos. Ainda de acordo com Magda Soares alfabetizar é aprender a codificar e decodificar, ou seja, a aprendizagem da língua escrita. Na alfabetização é preciso aprender como se usa tal tecnologia: como usar o lápis? Como utilizar o caderno? Que não pode colocar muita força para escrever, que se escreve da direita para a esquerda, de cima para baixo, como escrever corretamente utilizando as margens, portanto são elementos da alfabetização e que tem processos a orientar essa aquisição da tecnologia alfabetização. Porém a escrita tem também uma função social, que é interagir e registrar

memórias, a aprendizagem das funções sociais da língua escrita no contexto social e cultural o que intitulamos de letramento, o que é revelado na variação linguística da comunidade Kalunga Vão do moleque.

O letramento assim como a alfabetização tem seus processos próprios ou seja: aprender a produzir texto, a ler e compreender o que lê, saber pra quem escreve? Por que escreve? Com que objetivo escreve? Conhecer e saber lidar com os diferentes gêneros textuais.

“a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento e, este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização [...]” (SOARES, 2004, p. 14)

Portanto são processos distintos que devem acontecer simultaneamente, ao mesmo tempo (indissociável) respeitando a particularidade de cada aluno, faz se necessário um olhar atento do professor para esse processo, utilizando seus conhecimentos psicológicos e com fundamentação teórica.

## **Breve histórico da alfabetização e letramento**

De acordo com Soares (2004) nas últimas décadas houve uma perda de especificidade e uma descaracterização da alfabetização, causando uma defasagem do ensino da língua escrita nas escolas, causada pela historicidade de mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita, em meados dos anos 60 a alfabetização era focada na relação do sistema fonológico e o sistema gráfico, valorizando somente uma das facetas da aprendizagem da escrita, substituído nos anos 80 por um paradigma sociocultural. Para a pratica da alfabetização tinha se anteriormente um método e nenhuma teoria com essa mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita passou-se a ter uma teoria e nenhum método, nesse último caso erroneamente entenderam que somente através do convívio com um ambiente letrado, vivenciar as práticas sociais seria o suficiente para que o aluno se alfabetizasse, com isso ficou perceptível que os alunos estavam sendo letrados e não alfabetizados, assim a alfabetização como processo de aquisição do sistema convencional de escrita alfabética e ortográfica foi obscurecida pelo letramento que acabou prevalecendo sobre a alfabetização a qual perdeu sua especificidade.

Por outro lado, o que não é contraditório, é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro. Soares (2004. p.15).

Nesse contexto a reinvenção da alfabetização perpassa pela valorização da variação linguística nas escolas Kalunga do Vão do Moleque, pois é necessário aprender uma segunda língua dita monitorada/ língua padrão, mas em contrapartida valorizar e respeitar a língua materna, é nela que está o cunho cultural, histórico e social desta comunidade.

## **Como acontece o processo de alfabetização e letramento nas escolas Kalunga do Vão do Moleque**

O quilombo Kalunga é um grupo de remanescentes de quilombos no Brasil e está localizado no estado de Goiás, distribuídos entre os municípios de Monte Alegre de Goiás, Cavalcante e Teresina de Goiás. Baseado nos conceitos até aqui estudados pode-se afirmar que são detentores de uma identidade própria, seja cultural ou social, pelo fato de se manterem isolados por muitos e muitos anos eles preservaram suas culturas, costumes e construíram suas tradições, religião, modos de falar, de se vestir, com grande influência e elementos africanos, pois é essa a sua origem, visto que os Kalunga são descendentes de escravos que fugiram das fazendas da região formando então os quilombos Kalunga.

Kalunga nome que traz no seu significado uma grande marca do que este lugar representava e ainda representa, segundo OLIVEIRA (2001) Kalunga significa lugar sagrado de proteção, apesar de ter diversos significados de acordo com cada povo e suas vivências distintas, inclusive uma planta da região do quilombo recebe o mesmo nome, já os brancos na época da escravidão atribuía o nome calunga com “C” para designar um tipo de rato. Através de uma pesquisa netnográfica realizei uma pesquisa por meio de questionários, para professores, alunos e pais de alunos, para perceber como é o processo de alfabetização nas escolas Kalunga do Vão do Moleque, procurando elencar os diversos apontamentos de cada participante do processo de alfabetização. Vejamos os questionários e as respostas comentadas.

### **Questionário para os pais.**

- Quando seu filho começou a estudar e aprender um português diferente do que a senhora falava ou fala qual foi o sentimento?
- A senhora acha que um desses modos de falar é mais importante que o outro?
- Não falar esse português que ensina nas escolas impede a senhora de entender e conversar com outras pessoas aqui na comunidade ou na Cidade?

Diante desses questionamentos, obtive como resposta que o sentimento é de que o filho está tendo uma oportunidade que ela (ele) não teve pois não a maioria não são alfabetizados. A língua portuguesa ensinada na escola é diferente da língua que eles falam, os pais responderam que acha a língua portuguesa ensinada na escola é mais importante para o filho pois essa que é cobrada nos exames nacionais como Enem, vestibulares e concursos. Em relação a fala todos me afirmaram através de áudio que não saber essa língua portuguesa padrão não impede a comunicação, a efetivação da comunicação, o modo de falar diferente da comunidade não impede que as pessoas entendam o que eles ou elas falam dentro da comunidade ou fora dela, a comunicação acontece.

### **Questionário para os alunos.**

- a língua portuguesa que você aprende na escola é a mesma que você fala?
- o que você percebeu, sentiu nas primeiras vezes que foi estudar a língua portuguesa?
- O português que todos nós falamos na comunidade é o mesmo que você estuda na escola?
- Você acha que uma delas é mais importante que a outra, se sim qual a mais importante e por quê?

Entrevistei através de áudio pela rede social WhatsApp, alunos entre 11 e 15 anos me responderam que a língua portuguesa a qual teve contato na escola não é a mesma que eles falam e que nas primeiras vezes que foi estudar a língua portuguesa sentiu dificuldade em escrever diferente da forma que eles falavam. Todos afirmaram que acreditam que o a língua portuguesa padrão é mais importante que a língua materna pois a língua materna não tem prestígio fora da comunidade.

### **Questionário sobre a alfabetização nas escolas Kalunga do vão do moleque para professores.**

- Como foi o processo de alfabetização durante a pandemia e como está sendo o processo de alfabetização pós pandemia?
- Como você trabalha o ensino de língua portuguesa durante a alfabetização?
- Qual é a reação dos alunos ao se deparar com o português que é ensinado na escola?
- Como você trabalha a questão da diferença entre o português padrão e o português que os alunos falam?

Entrevistei 3 professores sendo dois pedagogos e uma graduanda em educação do campo, atuando na comunidade, todos relataram dificuldades na alfabetização durante a pandemia pois foi através de blocos de atividades que entregavam uma vez na semana para os alunos, porém o acesso a cada casa desses alunos era muito difícil, o acompanhamento era somente de 10 minutos para cada aluno devido o tempo que gastavam no deslocamento, a maioria dos pais são analfabetos, não tinham condições de acompanhar e ajudar os filhos. O pós-pandemia está sendo cheio de desafios por se depararem com uma grande defasagem na aprendizagem da leitura e escrita. Em relação ao ensino da língua portuguesa um professor relatou que procura introduzir a língua padrão de uma forma sutil, para que os alunos não sintam essa ruptura procurando valorizar a língua materna, os demais não tiveram esse olhar, relataram a dificuldade que as crianças têm na aquisição dessa linguagem normatizada, e nenhum deles relatou como apresenta as duas diferenças entre o português padrão e a língua materna.

Portanto através dessas entrevistas percebe-se que nenhum dos atores desse processo tem conhecimento do quão rico é essa cultura e essa variação linguística, e que precisa conscientizar-se de que nenhuma língua ou variação linguística é mais importante que a outra. Assim afirma LOBATO (1986 PG 26) “Quanto ao preconceito sobre as variantes de uma língua, considera o linguista que não existem variantes inferiores: toda variação no uso de uma língua é lógica, complexa e regida por regras gramaticais”. O que leva a escolha de uma como superior às demais são considerações culturais ou políticas.

- 3. Como a escola pode trabalhar o letramento escolar valorizando a variedade linguística dos estudantes.

A Comunidade Kalunga Vão do moleque possui identidade própria pois possui suas particularidades, em sua cultura, tradição, religião, música, vestimenta e no modo de falar (variação linguística). Para a sócio linguística essa variação linguística decorre a partir de vários fatores extralinguísticos e intralinguísticos como: escolaridade, Cultura, idade, contatos de língua etc. Para a Ecolinguística essa variação decorre também da existência de um ecossistema linguístico constituído por um povo um território e uma língua segundo Couto (2007) essa variedade linguística específica é o povo que determina na sua oralidade e decidem o seu modo de falar desde que a comunicação seja estabelecida.

Atuando de acordo com a perspectiva proposta (que não divide a língua em aspectos gramaticais e textuais como se fossem duas coisas distintas uma ao lado da outra sem muita relação) é de esperar que não se tenha mais problemas que colocam o ensino de língua materna em cheque. Isto ocorre, normalmente, por que o que se tem é um ensino que parece não ter nenhuma razão ligada a vida das pessoas, uma vez que é um ensino que se estrutura apenas na perspectiva formal da identificação e classificação de unidades e

estruturas da língua, esquecendo quase por completo a outra parte da gramática, o que é a do funcionamento da língua em textos que produzem efeitos de sentido, permitindo a comunicação em situações concretas de interação comunicativa (TRAVAGLIA, 1997).

Portanto, é de suma importância abordar os elementos necessários para que um sistema escolar seja inclusivo e que de suporte para uma boa ação pedagógica. Ao adotar essa postura de que a gramática é tudo que afeta a produção de sentidos por meio de textos da língua, com certeza teremos um ensino mais pertinente pois prepara o aluno para a vida e para a conquista de uma melhor qualidade de vida ao utilizar a língua com maior propriedade, sem um paradigma de que não sabe falar português. O professor deve estar sempre em busca de novos conhecimentos, aprendendo a conviver com o diferente, e em respeito à pessoa do educando e à sua história de vida bem como os saberes extra escolares. Ser um educador exige amor e dedicação, lutando em busca valorização dos saberes socioculturais da referida comunidade e além de exercer uma prática de excelência. É importante introduzir a língua portuguesa normatizada aos alunos, de forma sutil para que eles não criem essa crença de que a língua materna, é errado, os alunos precisam conhecer as várias, variações linguísticas para ter conhecimento, saber utilizar a língua padrão, sem desvalorizar ou menosprezar a língua materna.

## Conclusão

Concluimos referindo que se deve valorizar a variação linguística dos quilombolas Kalunga do vão do moleque, e também é necessário o ensino da língua portuguesa que capacite esses quilombolas, melhorando a qualidade social da educação para que concorram em iguais condições perante toda a sociedade dentro e fora do quilombo. A qualificação do ensino de língua portuguesa acontecerá quando esse quilombola for capaz de ler e escrever os diferentes gêneros textuais, valorizando e reconhecendo sua língua materna.

O presente texto possibilitará aos seus leitores o conhecimento teórico de que diversas variações linguísticas existem e que pouco são valorizadas, apresentar aos alunos as diversas variações inclusive a padrão, oferecerá oportunidades de aquisição de novos conhecimentos, os quais de acordo com a proposta pedagógica são necessários para alunos nesta etapa. Neste sentido e de grande importância a intervenção do professor em sala ministrando os ensinamentos de acordo com as necessidades dos seus alunos e valorizando a bagagem que cada um traz consigo, segundo SOARES 2004 valorizando os saberes que são sim conhecimentos científicos.

## Referências

<https://www.youtube.com/watch?v=k5NFXwghLQ8>) acessado em 23/04/2022 às 02:12.

OLIVEIRA, R. (Org). UMA HISTÓRIA DO POVO KALUNGA. Brasília: Ministério de Educação- MEC, 2001.

RIBEIRO Roberta Rocha O PORTUGUÊS KALUNGA DO VÃO DE ALMAS-GO: A TRANSITIVIDADE EM DISCURSOS SOBRE O PARTO REVELANDO LETRAMENTOS, Universidade de Brasília 2017.

SOARES, M. Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: AS MUITAS FACETAS. Revista Brasileira de Educação. jan/abr. n. 25, 2004.

STREET, B. EVENTOS DE LETRAMENTO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: TEORIA E PRÁTICA NOS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO. In: MAGALHÃES, I. (org.). Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores. Trad.: Izabel Magalhães. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos . ENSINO DE LÍNGUA MATERNA - GRAMÁTICA E TEXTO: ALGUMA DIFERENÇA? LETRAS & LETRAS, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 171-179, 1998. ISSN/ISBN: 01023527.

# Reflexão sobre a prática pedagógica como possível caminho para uma educação pela liberdade

Renata de Souza Batista e Vanessa Angelica Costa Souza



10.47247/CM/6063.019.2.21



## Introdução

Este capítulo é sobre encontros, desencontros, trajetórias e caminhos de duas profissionais da educação: Vanessa Angelica Costa Souza – ex-coordenadora e atualmente professora - e Renata de Souza Batista - professora de Arte - que se encontraram em uma escola privada em Balneário Camboriú (no estado de Santa Catarina, Brasil), perceberam afinidades de ideias pedagógicas e descobriram que ter com quem partilhar pensamentos afins é uma forma de amainar a solidão que às vezes se abate no ambiente escolar sobre nós que educamos e pensamos de maneira diferente do geral.

Trata-se, portanto, de uma reflexão sobre encontrar brechas para atuar em um sistema que em geral não dá suporte para a emancipação do educando – tampouco de quem educa.

Segundo Paulo Freire (2014), educação libertadora é aquela em que o educador não transfere conhecimento, mas cria meios para a sua construção, em uma proposta dialógica onde todos aprendem. Ensinar exige, dentre outras coisas: respeito aos saberes dos educandos, pesquisa, criticidade, estética, ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática. Para ele, não existe saber mais e saber menos, existem diferentes saberes e na relação com o outro, nós nos educamos.

Tendo como caminho norteador esta proposta de educação libertadora e partindo do princípio de que a atitude de refletir sobre a própria prática pedagógica é necessária se quisermos contribuir com uma educação emancipatória, serão apresentados, a seguir, dois relatos de experiência alinhados à busca de uma educação pela liberdade. Afinal, “é pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (ibid, p. 40).

Primeiramente, Souza apresenta sua trajetória e como a busca de uma mãe por uma escola alinhada aos seus princípios a levou a se tornar, ela própria, uma educadora. Em seguida, Batista narra e reflete sobre uma vivência pedagógica, questionando seus princípios orientadores. Nas Considerações Finais, entrelaçam-se os elementos comuns e importantes das narrativas.

## Desafios de uma coordenadora

Antes de iniciar o relato sobre minha experiência na coordenação pedagógica, em uma escola privada de educação infantil e ensino fundamental, no município de Balneário Camboriú/SC, preciso fazer uma breve explanação de como uma bióloga (atuante na área de projetos ambientais), foi parar na área educacional, e acreditem, este início fez total diferença na minha profissão e percepção sobre educação.

Em abril de 2015 tive meu filho e com ele nasceram muitas dúvidas, anseios e questionamentos. De que forma educar, como lidar com as frustrações, as dele e as minhas, a necessidade e a impossibilidade de ficar um dia inteiro sozinha. Antes de ele nascer, tinha certeza de que ele deveria ficar em casa comigo até os três anos. Quando ele completou um ano, tive a certeza absoluta de que eu não estava mais dando conta e precisava mandá-lo para escola. Durante essa fase algumas perguntas pairavam em minha mente: O que eu faço diante de uma crise de choro? Como posso acolhê-lo se eu não estou dando conta do que eu sinto? Como agir de forma respeitável? Diante destas perguntas, sabia que a educação tradicional não poderia me ajudar, já que um choro era visto como manha ou birra, e que tudo o que eu estava passando não passava de um “mimimi”, afinal quantos apanharam quando criança e estavam por aí, vivos? Neste processo (que durou alguns anos), fui atrás de profissionais que me ajudassem a encontrar respostas (e não receitas milagrosas). Fiz curso de Parentalidade positiva, com a educadora parental Lua Barros e a formação “Pais ajudam pais”, da Flávia Pereira, ambos, sem dúvida, foram divisores no meu maternar.

Em paralelo a estas questões, buscava para o meu filho um espaço natural, com disponibilidade de verde, terra, sem televisão passando palhaços ou porquinhos e onde as profissionais me passassem muita confiança, afinal, ele ainda não falava a ponto de contar o que estava acontecendo naquele lugar.

Durante esta procura, encontrei outros casais com os mesmos anseios e, insatisfeitos com o que víamos, resolvemos estruturar um espaço informal de educação para primeira infância (especificamente de 0 a 4 anos). Para isso, alguém deveria cursar Pedagogia. Prontamente aceitei, sem saber que esta escolha mudaria minha atuação profissional. Sendo assim, nesta época exercia a função de bióloga, na área de pesquisa em uma instituição de ensino e à noite cursava pedagogia (EAD, com aulas presenciais uma vez por semana). O nosso projeto não avançou, mas a motivação intrínseca fez com que eu concluísse o curso.

Durante a fase acadêmica, uma das coisas que sempre questioneei foi a forma com que as práticas docentes ocorriam. Como poderíamos mudar a nossa forma de olhar e exercer a profissão, se os exemplos que tínhamos nos espaços públicos/privados, iam no sentido contrário (com raras exceções). Por que a universidade não tinha um espaço composto por mestres, doutores e, acima de tudo, entusiastas que mostrassem como de fato exercer uma educação emancipatória, acolhedora, respeitosa e reflexiva? Era nítido o “abismo” entre a teoria e a prática docente.

De acordo com Santana (2017), “vir a ser professor é algo que se aprende mediante o esforço permanente de estudos e proposições”. Ao longo do curso, tive interesse por metodologias, inspirações, livros e artigos que mostravam possibilidades alternativas de ensino em ambientes formais e não-formais. Foram estas que me fizeram ter esperança. Reggio Emilia, José Pacheco, Paulo Freire, Pedagogia Viva, Maria Montessori, Pedagogia Waldorf,

Escola Casa Amarela, Ateliê Carambola, Escola da Ponte, Projeto Âncora, Tais Romero e Sementes do Nosso Quintal, foram algumas propostas que acompanhei e acompanho em minha trajetória.

Se já estava claro que eu precisava primeiro cuidar das minhas feridas e me entender, para depois conseguir atender a demanda de uma criança, durante a Pandemia COVID-19 isso ficou ainda mais óbvio. No mês subsequente ao início da pandemia (Março/2020), fui desligada da escola na qual havia dois meses exercia a função de coordenadora. Sim, fui para a área da gestão sem ter tido a experiência da docência (apenas como auxiliar de professora).

Confinada em casa com meu filho, desempregada, meu marido bombeiro militar (ou seja, permaneceu trabalhando) o dia-a-dia era uma verdadeira montanha-russa. Diante de um cenário catastrófico, em algumas manhãs acordávamos felizes por estarmos bem, em outras, o desespero e a solidão vinham com força total. Novamente a necessidade do autoconhecimento veio como um furacão, sem pedir licença.

Neste meio tempo, havia tomado a decisão de fazer pós-graduação em Psicologia Infantil (EAD), estudei sobre comunicação-não-violenta e me tornei Educadora Parental<sup>1</sup>. Foi por ter esta formação que fui chamada para estar na escola onde, mais tarde, assumi a função de coordenadora pedagógica e sobre a qual relato a minha experiência.

Em janeiro de 2021 fui chamada para uma dupla jornada. No período matutino, como professora do 1º ano do ensino fundamental e durante a tarde como auxiliar de coordenação, com a prospecção de assumir o cargo. Ou seja, havia assumido o compromisso de desempenhar duas funções nas quais eu não tinha experiência. Mas tinha um propósito de mudança, e isso foi o meu propulsor. Um mês depois, assumi efetivamente como coordenadora no período vespertino e, com isso, surgiram muitas dúvidas: Por onde começar? Como intervir? Quais são as prioridades diante de tantas necessidades?

Um dos primeiros desafios que chegou foi: de que forma construir uma relação amistosa com as professoras, para que elas se sintam confortáveis em expor suas fragilidades (pedagógicas) e juntas estabelecermos um caminho, mas de uma maneira que elas entendessem que possuem responsabilidades como professoras e eu como coordenadora? Ou seja, eu precisava cobrar prazos, posturas e algumas mudanças, e com isso vieram conflitos.

A busca por um equilíbrio não foi algo fácil e fico em dúvida se o atingi. Além disso, estava diante de propostas pedagógicas muito distantes das que considerava ideais, daquelas que de fato respeitassem e assumissem os

---

<sup>1</sup> O profissional em Educação Parental é preparado para desenvolver programas que ajudem os pais a compreender as necessidades e o desenvolvimento individual das crianças.

compromissos com a primeira infância. Mas será que estava claro para as professoras qual conceito de infância a instituição defendia? Possivelmente não. O momento do brincar não era visto como um tempo de aprendizagem e desenvolvimento...

Diversos autores trazem ferramentas metodológicas para auxiliar na prática docente, tais como: Observação, registro, reflexão, planejamento e avaliação. Sequência básica de ações que, por algum motivo, na prática lá não ocorriam.

O estudo proposto por Moraes, Costa e Cordeiro (2005), intitulado: Aprender Brincando: Um Estudo Sobre as Experiências de Aprendizagem Durante os Momentos de Brincadeira, aborda muito bem tal necessidade:

(...) é fundamental para o professor aprender a observar as brincadeiras infantis e a identificar as experiências de aprendizagem que nelas estão ocorrendo, ou que poderiam ocorrer com um aumento da complexidade da situação, assim como quais os conhecimentos de mundo mobilizados pelas crianças para darem significado a suas experiências. É também a partir dos conhecimentos manifestados pelas crianças que o professor retira ideias de projetos que poderá propor que a turma desenvolva. (MORAES; COSTA; CORDEIRO, 2005, n.p).

Partindo do pressuposto de que o planejamento deve ser para e com as crianças, a observação é a primeira etapa deste processo. Ela garante que se entenda a individualidade de cada criança, detecte sua bagagem e desafios. Desta maneira, é inviável que as propostas sejam baseadas em datas comemorativas, sem ao menos avaliar o sentido destas. Esta prática era exercida quando iniciei na escola e foi uma das primeiras coisas que questionei e, em conjunto com a direção, revisei e alterei.

Ainda sobre essa temática, é importante afirmar que os espaços formais de educação infantil são guiadas por um currículo, como rege a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96) em redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013, p.21).

Mas o que observar? Como registrar? Quando devo intervir? Durante minha experiência ficou nítido que de modo geral, as professoras não sabem o que observar. No início do semestre, na fase de adaptação, elas proporcionavam por duas semanas, vivências com o intuito de conhecer quem são as crianças da sua turma e quais seus interesses. A partir deste momento,

era possível estabelecer vivências e possíveis projetos. Destaco que nesta instituição utiliza-se apostila para crianças a partir de 3 anos.

Os projetos são conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter. Possui uma duração que pode variar conforme objetivo, o desenrolar das várias etapas, o desejo e o interesse das crianças pelo assunto tratado. Comportam uma grande dose de imprevisibilidade, podendo ser alterados sempre que necessário, tendo inclusive modificações do produto final. (BRASIL, 1998, vol. 1, p.57).

Na prática, o que ocorria era a cópia de propostas que já haviam sido utilizadas em anos anteriores, sem entender a intencionalidade daquela ação, e consequentemente sem ter a criança como sujeito principal. Práticas para tirar uma foto posada (mas que parecesse natural), práticas sem observação, sem continuidade, práticas para cumprir tabela.

Após esta constatação que atingia grande parte das professoras da educação infantil, aos poucos fui trazendo propostas para sair da caixa. Muito mais que apenas trazer propostas, busquei instigá-las a pensar o porquê de determinada ação e qual a intenção. Com muita resistência, algumas foram pensando em outras possibilidades, mesmo que diante de um imenso desconforto.

Outro fato importante era que ninguém fazia diário de bordo ou caderno de observação. Ou seja, como seria possível refletirem sobre suas ações, planejamentos e até mesmo registrar o cotidiano, para que, posteriormente, este auxiliasse na elaboração do parecer descritivo da criança?

Um planejamento é válido quando nos ajuda a intervir pedagogicamente, quando se torna presente, quando dá visibilidade às nossas observações e avaliações por meio de registros, diário de bordo, de campo. Pelos registros, nossas marcas virão à tona, mostrarão nossos sentimentos e concepções e farão recortes do cotidiano, servindo de janela para nossos pensamentos e imagens. Revendo-os, podemos revisitar nossos princípios e analisar nossa prática com as crianças, com a escola e conosco mesmo. (REDIN et al, 2014, p.27).

Detectada esta necessidade, fui em busca de uma formação para que elas pudessem entender a importância do olhar frente a esta criança, e com isso intervir positivamente em sua prática docente. A formação foi um momento riquíssimo. Dialogamos sobre o conceito de infância, práticas pedagógicas, novas possibilidades e inspirações. Finalizada a formação, meu coração se encheu de esperança. Na prática, nada mudou.

Os espaços externos permaneceram sendo um momento de conversas entre as professoras. O espaço não era considerado um terceiro

educador, as solicitações de uso de EVA permaneciam chegando, assim como a realização dos carimbos de mãos (por parte de algumas professoras). Os pareceres descritivos, um verdadeiro copia-e-cola, sendo raros os documentos que eu conseguia reconhecer a criança pela descrição.

Eu não consegui afetá-las. Não do jeito que imaginava.

Paralelo a tudo isso, temos o tempo. Sim, aquele tempo citado no poema de Mario Quintana. Sabe aquele tempo, que a educação infantil necessita? O tempo da escuta, o tempo da alimentação, da brincadeira, da transição entre os espaços? Pois é, trocamos este tempo pela correria, pela pressa e pela sensação de estarmos sempre em dívida. As propostas eram de meia em meia hora. Como é possível debruçar-se e envolver-se quando o tempo é contado desta forma? Como ocorre uma escuta ativa, em uma roda de conversa, por exemplo, quando a pergunta “como foi o final de semana de vocês?” não pode ser respondida, pois não há tempo. Uma pergunta jogada no vazio.

Conforme refere Quintana:

“O Tempo  
A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa  
Quando se vê, já são seis horas!  
Quando se vê, já é sexta-feira!  
Quando se vê, já é natal...” (2015, p.110).

Mas falar de coordenação também é falar de encantamentos. Em diversos momentos saía para estar com as crianças e recebia a mais pura energia. Era nítido que a simplicidade as guiava. Não só nas brincadeiras, mas nos comportamentos diante dos desafios. Durante o percurso também encontrei professoras, mulheres e mães que entregavam o mais puro amor e que conseguiram me impulsionar com suas palavras e abraços. A diretora acolheu todas as minhas angústias, lágrimas e frustrações. Sempre com palavras de incentivo e confiança, entregou carta branca para “cobrar” o que eu defendia como primeira infância.

No final de 2022 cheguei ao meu limite. Precisava provar para mim mesma que tudo o que eu dizia era possível. Precisava entender a posição delas e somente a experiência poderia proporcionar isso. Pedi demissão e hoje (pela primeira vez) sou professora regente de educação infantil do grupo 5 (5 anos).

Como está sendo essa experiência? Tão rica quanto foi a coordenação e os desafios não são tão diferentes assim, apenas em uma nova perspectiva.

De que forma é possível amenizar o impacto do uso de uma apostila na educação infantil? Como oportunizar experiências além das que são exigidas na apostila e no cronograma de datas comemorativas? Como esclarecer às pessoas que estão ao meu redor que a educação infantil não é um preparatório para o ensino fundamental?

Diferente da função de coordenação, onde eu buscava explicar às professoras quais eram os direitos da criança e a importância do papel social desenvolvido em uma escola formal, hoje, o meu desafio é fazer com que estes direitos sejam garantidos na prática diária.

Um espaço composto apenas por carteiras e um armário foi transformado em um espaço acolhedor: com cabana de leitura e espaço da calma (com tapetes e almofadas); com caixas de madeiras contendo materiais não estruturados; com um “espaço mensageiro” com alfabeto, alfabeto móvel e cartazes de palavras que permeiam o que estamos aprendendo. Contextos são montados frequentemente para enriquecer ainda mais e, principalmente, para ser um momento de observação. É a observação que difere entre um “cantinho do brincar” e um “contexto investigativo”. Nesse momento consigo parar e observar as relações, falas, comportamentos e curiosidades, para que eu possa retroalimentar as vivências cotidianas.

Inicialmente, em uma das atividades da apostila que exigia a escrita, adotei uma dinâmica coletiva onde eu assumia a figura central. Foi nítido o quanto aquilo não estava sendo efetivo a nível de aprendizagem e que aquilo não era protagonismo. Na última semana de Abril passei a trabalhar em pequenos grupos de crianças, onde, com apoio do “espaço mensageiro”, eles mesmos determinavam a escrita da palavra. Foi lindo de ver. Um ajudando o outro, mostrando as letras e juntos aprendendo a consciência fonética das letras. Neste momento consegui ser mediadora. Obviamente que por não estarem acostumados com essa dinâmica, muitos possuem a necessidade de palavras de incentivo, aprovação e lembretes da proposta.

Outro desafio pessoal é lidar com o sentimento de solidão, muito parecido com o que eu encontrava na coordenação. Não encontrei ninguém no espaço educativo atual com quem pudesse compartilhar experiências e que tivesse a mesma linha de pensamento. Permaneço chocada com falas: “Chega de chorar, deu. Se você não parar a mãe não vai vir te pegar”, ditadas por uma professora a uma criança de 2 anos. A coordenadora, aparentemente, vive no mesmo estado de frenesi que eu vivia, desempenhando milhares de funções. Sendo assim, permaneço realizando as “trocas” de maneira virtual, em lives, leituras e conversas com colegas distantes, mas com a certeza de que estou no caminho e com muitas incertezas diante da prática docente.

## **No barro se modela uma professora anárquica**

Sou docente há pouco mais de 5 anos, mas sempre fui uma entusiasta da educação com uma queda pela vertente libertadora e crítica, transformadora e sensível. Quando me tornei educadora, busquei e tive o privilégio de poder trabalhar em escolas com espaço natural e autonomia para explorá-lo pedagogicamente. Atualmente sou professora de Arte na Educação

Infantil (E.I.) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (E.F) na rede municipal de Camboriú-SC. Tudo o que vivi antes de chegar até aqui ajudou a me tornar a profissional que sou hoje, graças a um processo de pesquisa e avaliação constante e ininterrupta da minha prática.

A experiência relatada aqui aconteceu em uma escola privada de E.I. e Anos Iniciais do E.F. em Balneário Camboriú-SC. As aulas de Arte na E.I. aconteciam no contraturno e duravam 30 minutos, em grupos de 8-12 crianças que se revezavam, trazidas pelas professoras/auxiliares que acompanhavam as turmas, enquanto o 1º e 2º ano do E.F., tinham, juntos, uma aula de 40 minutos no início da tarde.

A proposta central era iniciar uma sequência didática, que duraria algumas aulas ao longo de semanas, para trabalhar com argila. Todas as turmas teriam o mesmo disparador, descrito adiante, e a partir do que surgisse, de acordo com as especificidades de cada turma, o trabalho seria direcionado para as semanas seguintes, num processo dialógico de aprendizagem.

Para a primeira aula, seriam feitas proposições que disparassem uma relação da criança com essa materialidade, embasada em um estudo sobre os quatro elementos (fogo, terra, água e ar) na brincadeira e no processo criativo da criança. E assim foi feito. Em uma mesinha baixa foi preparado o convite à experimentação estética: um recipiente com pedaços já secos de argila e outros pedaços de argila ainda macia, maleável. Distribuídos pela mesa havia também pedras de cerca de 5 a 8cm.

O primeiro passo da proposta foi distribuir os pedaços de argila seca/dura, as pedras e a argila macia, para serem manuseadas e percebidas pelo tato. Três materiais com tatibilidades bem distintas, para que cada criança percebesse sua textura, maciez, dureza, temperatura, maleabilidade, capacidade de se quebrar... Elas tocaram, perceberam, compartilharam as variadas possibilidades de relação tátil, criando suas hipóteses. Depois, um recipiente com água morna foi colocado sobre a mesa. Algumas perguntas provocadoras foram feitas, como: “o que será que acontece se colocarmos a pedra na água?”, “e se colocarmos a argila?”, “qual desses materiais será que vai derreter?”, seguida das mais variadas respostas, teorias, possibilidades. Para testar suas hipóteses, elas colocaram os materiais na água e descobriram por si.

E foi aí que o encantamento começou! A partir desse momento, cada turma vivenciou de uma maneira diferente a proposta - e dentro de cada turma, pesquisas individuais também surgiram.

A turma de 1º e 2º anos usou a água apenas para umedecer/amolecer um pouco mais a argila e focou suas forças em moldá-la em partes grandes, bater, jogar no chão, fazer força. “As mãos da criança que modela a argila vivem um deleite amigável com a matéria. É quando surgem campos de imagens generosas”. (PIORSKY, 2016, p.121)

A turma de Pré 1 e Pré 2 (4 e 5 anos) também se ateu a modelar a argila, mas de uma maneira diferente, criando mini esculturas e amontoados amorfos de barro - que trazem como qualidade principal o aprendizado pelo contato corporal com a materialidade. “Nas matérias moles, um dos campos de maior interesse da criança livre é a sujeira, embrenho material pegajoso” (ibid)

Já os menores, entre 2 e 4 anos, se detiveram na fluidez da água, não chegando à maleabilidade da argila, já que esta foi totalmente diluída e virou lama e água turva, servindo mais para um banho animado do que para criar obras artísticas. “A lama é o troféu da menina, a imundície, sua realização, sua patente de investigadora, seu alforje de experiências”. (ibid)



Será que a pedra derrete na água?



Experiência com a lama



A fluidez da água dilui a densidade da terra

Toda a proposta, que ganhou vida própria de acordo com cada grupo, nasceu de aprendizados obtidos no curso “A criança e os 4 elementos”, ministrado por Gandhi Piorsky através de plataforma online. Pelo menos 3 elementos se fizeram nitidamente presentes na intencionalidade: a terra (argila), a água e o fogo (água aquecida).

(...) em cada um dos quatro elementos, as imagens, as brincadeiras, criam narrativas diferentes, enredam o viver por aspectos diversos. A vida - social, material, cultural - ganha sempre a largura e a suspensão do ar, a fluência e a sinergia da água, a iluminação e a têmpera do fogo, a gravidade e o peso da terra. (ibid, p.117)

Como já foi dito, a proposta inicial era dar continuidade à experimentação proporcionando outros momentos de contato com a argila, a fim de explorar diversas possibilidades de criação. Assim, esperava-se que as crianças alcançassem uma intimidade com esse material e aos poucos aprimorassem sua habilidade de modelagem e criação em geral, gerando obras finais com maior elaboração e intencionalidade criativa. Um trabalho processual, portanto.

Adriana Moreira Silva (2018), em um artigo intitulado Criança e Caos: Uma Potência Epistêmica e Estética na (Des)Construção/Decolonização das

Experiências Artísticas na Infância, narra uma experiência com crianças de 2 a 5 anos de idade, em que ela conseguiu dar continuidade à sua pesquisa, acrescentando novas propostas à medida que a experimentação avançava. Silva (2018, p. 93) afirma que “[...] a liberdade, no desenrolar da atividade, oferecia, portanto, margem a inúmeras irregularidades, ao mesmo tempo em que permitia múltiplas interações das crianças” e que “foi possível perceber que à medida que as aulas aconteciam e outros materiais eram apresentados às crianças, elas se apropriavam cada vez mais das materialidades”, o que demonstra que no trabalho continuado com uma intencionalidade pedagógica, há uma progressão no aprendizado e processo criativo das crianças.

Mas não foi possível colocar esse conceito à prova, pois o “caos” gerado na primeira vivência, com todas aquelas crianças se expressando livremente e de modo considerado inadmissivelmente sem controle pela direção da escola, pareceu uma atividade muito solta, “apenas uma brincadeira”, nas palavras da direção (nem vamos abordar aqui a questão de a brincadeira ser vista como algo menor, mas é importante pontuar que não deveria ser assim). O fato de eu como professora não ter conduzido a experiência para um fim em si, de ter deixado que as crianças experimentassem cada uma ao seu modo (e não todas fazendo coisas semelhantes ao mesmo tempo, como se costuma fazer na escola) soou como falta de “domínio de turma” - um termo por si só bem discutível!

Por inexperiência, eu não havia apresentado a proposta previamente para a escola, pontuando suas fundamentações e intenções pedagógicas. Mas o fiz depois, descrevendo todos os itens para deixar claro que não foi aleatório. Foi sim, e se propunha a ser, imprevisível, aberto, portanto incontrolável, indomável. Mesmo assim não adiantou! A continuidade não foi possível, e tive que criar outros planos.

Essa experiência trouxe muitos aprendizados e reflexões. Será que a postura que adotei durante a proposta foi, de fato, solta? As crianças foram deixadas à própria sorte e me coloquei, passiva, como mera expectadora? Ou estive ali para dar suporte às suas demandas? Eu deveria ter direcionado mais para um fim em si, ao invés de deixar que elas descobrissem seus próprios caminhos e seguissem seus interesses de pesquisa? Qual o limite entre liberdade e desordem? Qual o meu papel como educadora? Muitas dúvidas, que ajudaram e ainda ajudam a aprofundar a percepção, avaliar-me constantemente e encontrar convicções.

As respostas vêm chegando aos poucos, à medida que avanço na experiência docente e nas pesquisas de autores e autoras basilares. Larrosa (2002, p. 21) diz que “a experiência é [...] o que nos toca”, revelando a importância de se proporcionar vivências ricas em aprendizados significativos para as crianças, onde elas testem suas hipóteses, criem novas conexões, abram-se para novos questionamentos, inspirem-se a seguir aprendendo. Pois não se aprende pela mera transferência de informação. Aliás, “a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela

é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (ibid). Silva (2018, p.91) diz que “conviver e estar diante da criança implica apenas que o professor esteja atento e deixe a experiência fluir de uma maneira que seja menos formatada pelo adulto”.

Esses pensamentos nos dão pistas de que, nas aulas de Arte, não há caminhos lineares a serem seguidos, e é necessário que eu esteja porosa ao que emana das crianças, com os olhos e ouvidos abertos para captar o que elas dizem com e/ou sem palavras, nas entrelinhas de uma comunicação que envolve alma e, portanto, não deve ser colonizada, dominada.

Em suma, em resposta àqueles questionamentos anteriores: não! Eu não deveria ter direcionado a experimentação das crianças naquele momento.

Percebo que algo que faltou realizar para dar mais consistência ao ato criativo foi a apresentação de artistas e obras que dialogassem com a proposta, a fim de disparar processos criadores mais conscientes. Essas obras poderiam ser trazidas antes da experimentação inicial, ou até num segundo momento, depois da experimentação corpórea e prática inicial. Seja como for, confesso que não estava prevista e é algo que faz toda a diferença em uma aula de Arte - mas eu ainda não tinha entendido com profundidade a importância da referência para a criação artística, que o papel da arte na escola é repertoriar a criança e colocá-la diante do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade.

Retomando a questão do domínio, é importante dizer que não exercê-lo não significa deixar os alunos à deriva, tampouco que façam tudo o que bem querem sem nenhuma orientação. Permitir que uma criança se expresse sem amarras não é o contrário de educá-la. A orientação acontece à medida que ela se experimenta, desde que tenhamos respeito verdadeiro pelo seu processo, pela sua sabedoria e caminhos de aprendizado. E nesse sentido, estar diante da criança nos proporciona infindáveis aprendizados sobre nosso próprio ser, se tivermos disponibilidade para aprender.

Segundo Silva (2018), o adulto constrói um novo ponto de vista a partir da compreensão da ação da criança e, dessa forma, não induz, não sugere, não aponta, mas se faz presente, abandona suas ideias preconcebidas e cultiva diariamente o olhar altruísta. Mas é claro que isso não é tão simples assim, trata-se do processo de decolonizar toda uma formação profissional calcada em colonizar esse outro. Colocar-se como observador: esse é um bom exercício para nós, adultos, que cremos usualmente que as crianças precisam de ajuda e auxílio para tudo e em todos os momentos. Afastar-se, sem estar fora: é assim que sinto que, enquanto adulta, posso contribuir e apoiar a criança em sua experimentação artística.

E para que essa experimentação se torne experiência (aquilo que toca), uma criança precisa ter espaço e tempo para seus mergulhos. Mas nós, professores e professoras, precisamos constantemente interromper esses

tempos, seja porque é hora da próxima “atividade” (e é preciso preencher o dia com muitas delas pra torná-las mais sabidas, mesmo que nada aprendam), seja porque precisamos ensinar algo (que parece que é sempre mais importante do que o que a criança está aprendendo por seus próprios meios). E nós precisamos pará-las nas suas pesquisas pessoais pra ensinar-lhes o que está no programa porque isso nos torna “bons/boas profissionais”.

Dentro desse processo de querer ser vista como boa profissional, tem uma sensação que já foi muito recorrente: o medo do julgamento. Já me peguei irritada tentando docilizar os corpos<sup>2</sup> por medo de que alguém entrasse na minha sala e pensasse: “que bagunça, essa professora não sabe dar aula”. Mas essa angústia foi aplacada após muitas conversas com professores e professoras de Arte que reafirmaram a ideia de que a nossa aula é um dos poucos momentos em que as crianças podem se expressar com liberdade (não só na escola, mas muitas vezes na vida).

O sonho de muitos professores de Arte é ver seus estudantes criando trabalhos lindos, sendo criativos e expressivos, mas sem a algazarra que muitas vezes toma conta das nossas aulas. Pra mim, sempre foi um grande dilema encontrar o ajuste da liberdade de expressão com a disciplina - no sentido da organização e não de ordenamento ou controle. Essa ideia de dominar a turma me parece demais colonizadora... Não entro em sala de aula pra dominar nada nem ninguém, tampouco para exigir obediência. Respeito, sim. Obediência, jamais. A questão que impulsiona as minhas buscas e práticas é: onde se encontra esse ponto de equilíbrio?

Se estamos falando de vivência subjetiva, é preciso ter por princípio o respeito aos tempos e processos de experimentação de cada ser, e não a homogeneização do fazer, como se propõe muitas vezes nas escolas. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p.192) afirma que “é no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal”, mas para que esse desenvolvimento aconteça é primordial que haja a permissão para um certo caos. Se buscarmos o controle e a ordem, não alcançaremos uma expressão realmente pessoal em Arte. Silva (2018, p.96) afirma que “as experiências artísticas com crianças dentro do espaço escolar têm um longo caminho para serem questionadas e uma longa jornada de enfrentamentos”, o que implica dizer que não podemos nos acomodar diante das exigências colonizadoras impostas pela escola, mas sim nos “inconformar” com elas, romper com seus paradigmas. Cabe a nós defender o território inventivo, pulsante e vivo das infâncias e não corroborar com um projeto educacional limitante no qual propostas, como diz Piorsky (2016), fragmentárias, sabotam a riqueza anímica da criança em compartimentos do mundo.

---

<sup>2</sup> “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1987, p. 163).

Precisamos, portanto, nos fortalecer, questionar nossa prática, duvidar das certezas, encontrar os pontos cegos do trajeto, descobrir possibilidades e testar hipóteses, incansavelmente. Ter consciência do que é necessário ajuda a transpor as barreiras que se colocam no caminho. Assim eu sinto e vejo a minha trajetória como arte-educadora que busca dar a cada criança uma chance de se descobrir e se expressar, conectando-se ao que foi e está sendo produzido enquanto arte no mundo e questionando o que está posto.

## Considerações finais

Olhar para as crianças e enxergar sujeitos de direitos, com cultura, conhecimentos, desejos e impulsos próprios, muito mais do que tábulas rasas a serem preenchidas com o conhecimento dos que vieram antes dela, é um grande desafio. Nosso processo formativo não está, ainda, atento a esse olhar cuidadoso e generoso. Nosso sistema educacional não tem tempo pra permitir que suas descobertas aconteçam de forma significativa para a consolidação de aprendizagens, o amadurecimento do processo de elaboração e testagem de hipóteses e o fortalecimento da confiança em si mesmas.

Uma vez que não há amparo externo na maioria das escolas para realizar tal intento, cabe a cada uma de nós criar nosso próprio caminho, encontrando as brechas necessárias para agir respeitosamente, sem deixar de cumprir o que é exigido burocraticamente. Isso exige de nós muito estudo e comprometimento com o que acreditamos, pois é o conhecimento que nos nutre para seguir adiante, apesar de todas as contrariedades do caminho. Este talvez seja o ponto mais importante e que merece ser frisado: é fundamental buscar entender os princípios educacionais nos quais pautamos nossa prática, para que possamos encontrar meios de alcançar os nossos fins. Isso também ajuda a estabelecer diálogos e, com sorte, influenciar o entorno.

Na contramão do automatismo, a reflexão sobre nossas práticas provoca a necessária incerteza e não permite que tenha fim a vontade de aprender, já que cada situação é única, cada criança é um universo, cada turma traz um sem-fim de possibilidades e nós também temos nossos “altos e baixos” pessoais – portanto, tudo muda o tempo todo e precisa ser revisto. Ao nos observarmos, abrimo-nos para observar o outro, neste caso, a criança e suas necessidades intrínsecas. Ao mesmo tempo, como já dizia Paulo Freire, (2014, p.111) “é escutando que aprendemos a falar com eles”.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996

\_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: introdução. Brasília: SEF, 1998, V.1

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018

CORDEIRO, Maria Helena; MORAES, Dulciane; COSTA, Saionara. Aprender brincando: um estudo sobre as experiências de aprendizagem durante os momentos de brincadeira. Relatório final/PIPG-Psicologia, Univali: Itajaí, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro; Paz e terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; Petrópolis: Vozes, 1987.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista brasileira de Educação, Rio de Janeiro, nº 19, jan./abr. 2002. Disponível em: [www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt)  
Acesso em: 30.abr.2023

PIORSKI, Gandhi. Brinquedos do chão. São Paulo: Peirópolis, 2016

REDIN, M. M. et al. Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil. 3ed. Porto Alegre: Mediação. 2014.

SANTANA, Anthony Fábio Torres. Um olhar acerca do sentido da experiência na formação de professores. 2017.100p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SILVA, Adriana Moreira. Criança e Caos: Uma Potência Epistêmica e Estética na (Des)Construção/Decolonização das Experiências Artísticas na Infância. (2018) Disponível em: <http://trupedetruoes.com.br/wp-content/uploads/2020/10/Adriana-Moreira-1.pdf> Acesso: 30.abr.2023

QUINTANA, Mario. Antologia poética. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

# A análise do comportamento como contribuição à prática pedagógica na educação infantil<sup>1</sup>

Riviane Borghesi Bravo e Rita de Cássia da Cruz Meira



10.47247/CM/6063.019.2.22

<sup>1</sup> Este capítulo integra um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado há alguns anos, o qual se dedicou ao estudo da teoria comportamental de Skinner. É importante ressaltar que a perspectiva adotada é a da psicologia, e não da educação infantil.

## Introdução

Na educação existe a necessidade de identificar práticas de ensino que colaborem com a aprendizagem na infância, principalmente, para auxiliar no desenvolvimento e na aquisição de habilidades importantes para a vida. Pensando nisso, esta pesquisa tem como pergunta norteadora identificar como a análise do comportamento pode auxiliar na prática pedagógica da educação infantil.

Segundo Skinner (1998), a análise do comportamento fornece entendimento consistente a respeito do comportamento humano e suas interações com as contingências do ambiente, possibilitando um diferente olhar para o contexto educacional. Sabendo que o desenvolvimento do repertório comportamental é mantido por uma base de reforçamento, habilidades como autocontrole, resolução de problemas e tomadas de decisão são fundamentais a serem trabalhadas na infância. Portanto, a contribuição das práticas de ensino pode ajudar os educandos em sua jornada educacional.

Tal contribuição, oferecida pela análise do comportamento aos educadores, tem por base uma educação de desenvolvimento gradativo do conteúdo e das habilidades, partindo de um nível menos complexo para um mais difícil. Ainda sugere-se o uso de contingências de reforço, quando a emissão da resposta está no foco do ensino. Ademais, é importante evitar punições ou algum tipo de controle aversivo (HUBNER, 2004; SKINNER, 1968, 1972).

Skinner (1968), ainda alerta que o contexto educacional conta com professores mal orientados, tradicionais e resistentes às pesquisas em análise experimental do comportamento humano. Esses aspectos mencionados podem promover dúvidas sobre o potencial da análise do comportamento para as práticas pedagógicas, e, por conseguinte, gerar aplicações de metodologias ineficazes. Considerando que os educadores são os profissionais com maiores condições de estudo na área da educação, posto que conhecem a ciência do comportamento humano em seu escopo de trabalho, é possível afirmar que professores são capazes de administrar as habilidades evolutivas essenciais para a sobrevivência da espécie, tão necessárias para os dias atuais.

Para Saville, Lambert e Robertson (2011), nas últimas décadas, pesquisadores comportamentais testaram e desenvolveram vários métodos educacionais que estão em consonância com as necessidades sociais e adaptativas dos seres humanos. Para Costa (2011), o período da educação infantil é fortemente influenciado pelos estímulos do meio, o que garante que mais educandos aprendam em menor tempo e com menos dificuldades, mais satisfação e qualidade na interação que a criança estabelece com o seu ambiente. Assim, ela constrói classes de comportamentos ou sistema de referências-base em cada fase do seu desenvolvimento (COSTA, 2011).

Nesse viés, Skinner (1953) considera que a análise do comportamento tem a função de produzir um conhecimento que nos prepare para lidar com o comportamento humano da melhor forma. Adicionalmente, Gioia (2001) afirma que a análise do comportamento é explicada de maneira incorreta para os educadores em formação que entendem a teoria como forma de “domar” os alunos por meio de castigos e gratificações arbitrárias, sendo que o campo teórico-metodológico behaviorista aponta para severas consequências dos mecanismos de controle aversivo para a aquisição de repertórios. Diante de tais colocações, é importante considerar a necessidade de maior compreensão da abordagem, com o objetivo de elucidar seus benefícios para a educação brasileira.

Assim, para o desenvolvimento da pesquisa exposta neste capítulo, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a análise do comportamento e a educação infantil, utilizando-se de livros e artigos de bases de dados como Scielo e Google Acadêmico. Primeiramente, foi contextualizada a temática e o desenvolvimento das pesquisas na área. Posteriormente, foi proposta uma reflexão acerca do desenvolvimento das práticas pedagógicas em educação infantil e como a análise do comportamento contribui para as intervenções educacionais.

## **O desenvolvimento na educação infantil e suas particularidades**

O compromisso da educação infantil integra algumas singularidades, uma vez que educar e cuidar fazem parte do dia a dia dos educadores nesse ambiente escolar. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, muito usado por instituições que ofertam ensino para a primeira infância, “cuidar da criança é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades” (BRASIL, 1998, p. 25).

Esse mesmo documento enfatiza ainda que a instituição de educação infantil “cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação” (BRASIL, 1998, p. 23). Além do mais, nessa fase da vida da criança, algumas necessidades como atenção, carinho e segurança são fundamentais para a sua sobrevivência (CRAIDY e KAERCHER, 2001).

Reforçando essa ideia, Skinner (1968) afirma que a educação tem o propósito essencial de transmissão de cultura, ou seja, demonstrar aos novos integrantes da sociedade o conhecimento trazido pelas gerações anteriores. O grande desafio é ensinar aos educandos comportamentos que sejam importantes para si e para o outro, levando em conta o fato de que o ambiente

muda regularmente e as experiências fazem parte do processo da aprendizagem.

Neste contexto, o mais importante no processo de ensino é a realização do que o educador faz para alcançar a aprendizagem do aluno. Em resumo: “ensinar define-se por obter aprendizagem do aluno e não pela intenção (ou objetivo) do professor ou por uma descrição do que ele faz em sala de aula [...] ensinar é o nome da relação entre o que um professor faz e a aprendizagem de um aluno” (KUBO e BOTOMÉ, 2001, p. 5).

Skinner (1953; 1968) afirma que é importante que as crianças assimilem um repertório especial, que se refere a comportamentos de autocontrole, resolução de conflitos e tomadas de decisão. Para esse objetivo, cabe mencionar ainda que esse mesmo autor salienta que ensinar é preparar o ambiente de maneira reforçadora de tal forma que favoreça o aprendizado controlado por estímulos e consequências disponibilizadas pelo próprio professor (SKINNER, 1972). Dessa forma, compreende-se que a abordagem da análise do comportamento possui explicações importantes para as particularidades do ensino na educação infantil.

Assim, as atividades no ambiente da educação infantil podem ser melhor desenvolvidas quando o professor identifica tais estímulos do ambiente ou referências que induzem o comportamento do aluno para posteriormente executar as atividades de forma efetiva, cuja aprendizagem será direcionada para os objetivos pedagógicos em questão (COSTA; FERMOSELI; LOPES, 2014). Dessa maneira, reestruturando regularmente sua prática pedagógica dentro do contexto do educador, reconhecendo esses estímulos do ambiente enquanto contingências de reforçamento em que o comportamento alvo ocorre para possibilitar a liberdade do corpo discente:

Necessitam ainda adquirir competências e habilidades para identificar rapidamente dificuldades e entraves no processo de ensino de cada aluno. Isto requer competências e habilidades para observar o comportamento humano e para lidar com registros de desempenhos (TEIXEIRA, 2000, p. 97).

Oliveira (1973) e Costa, Femoseli e Lopes, (2014) salientam a importância do reforço em que asseguram ser necessário preparar as contingências de reforço a fim de tornar possível ou melhorar a possibilidade de uma resposta ser aprendida. As condições do ambiente têm por objetivo trazer ao educando estímulos de natureza reforçadora nos momentos em que esse aluno atinge a expectativa esperada, tornando cada atividade concluída um incentivo para continuação das outras tarefas ou outras fases do desenvolvimento educacional.

## **A análise do comportamento no campo da educação.**

O livro “Ciência e Comportamento Humano de Skinner”, publicado em 1953, permitiu que a análise do comportamento fosse melhor

compreendida, especialmente na contribuição com um capítulo específico sobre educação. Nesse capítulo, os principais elementos e conceito da filosofia behaviorista foram adaptados para o uso de técnicas no contexto escolar. Ademais, o tema foi bastante explicado pelo livro *Tecnologia do Ensino* de 1972.

Influenciados por Skinner, porém insatisfeitos com a falta de material que abordasse mais sobre a aplicação dos princípios comportamentais do universo infantil, Baer e Bijou (1961,1978) escreveram o livro *Child Development: a systematic and empirical theory*. É importante destacar que a referida publicação ocorreu em um momento no qual o estudo do desenvolvimento humano se atrelava com as pesquisas sobre a aprendizagem da criança, vindo a ser de grande importância na época.

Os primeiros estudos em análise do comportamento foram pautados por todos os trabalhos advindos do modelo experimental e das experiências em laboratórios com o uso de animais, além disso, havia a “preocupação dos pesquisadores em comparar os resultados obtidos com crianças, àqueles encontrados nos estudos realizados com animais, em consonância com a consolidação, na época, de uma proposta behaviorista” (GIL; OLIVEIRA e SOUSA, 2012, p.135).

A respeito da temática da inserção da análise do comportamento no campo da educação, observa-se a dedicação dos autores em esclarecer as relações envolvidas nos comportamentos respondentes e operantes presentes na infância, fornecendo bases para aplicabilidades de técnicas para a aprendizagem. No manejo adequado dessas técnicas será possível controlar ações involuntárias ou voluntárias do organismo pela exposição gradativa dos estímulos reforçadores nas contingências presentes (HUBNER, 2004; HENKLAIN; CARMO, 2013).

De um modo geral, denominamos de contingências os estímulos ambientais, preparados ou não, pelos educadores. As contingências criadas objetivando a aprendizagem são relevantes na consumação do que se aprende (MATOS, 1992). Nesse mesmo viés, Zanotto (2000) aponta que a aprendizagem é produzida a partir da criação de um arranjo de contingências, produzindo assim uma alteração dos comportamentos proporcionados por tais estímulos.

Para Kubo e Botomé (2001), o processo educacional das crianças pode ser visto como um esquema de interação entre educadores e alunos, assim é possível analisar os comportamentos dos estudantes para melhor compreensão de como acontece o aprendizado. Assim, o ato de ensinar é definido por gerar aprendizagem, considerando que não existe o fracasso ao aprender. O que existe é a compreensão das contingências que podem favorecer ou não a aquisição de determinado repertório.

## **A análise do comportamento e a prática pedagógica na educação infantil.**

A concepção de comportamento empregada na educação infantil é necessária para constituir ações que possibilitem o bem-estar, a automotivação, além de fortalecer o desenvolvimento das crianças, pois é nessa fase do aprendizado que elas iniciam a construção de repertórios importantes para a vida toda. As técnicas de intervenção utilizadas durante o processo de ensino-aprendizagem são aplicadas de forma gradual, por meio da observação, mensuração e quantificação dos resultados alcançados (COSTA, 2011).

É preciso ter cuidado com a concepção de que os motivos comportamentais do aluno fracassar ou ter sucesso passa por meio de natureza mental ou sem causa visível. Conforme afirma Skinner (1974), atribuir o repertório comportamental às explicações internalistas pode: “(...) obscurecer as variáveis que estão ao alcance de uma análise científica. Estas variáveis estão fora do organismo, em seu ambiente imediato e em sua história ambiental” (SKINNER, 1974, p. 26). Por isso, identificar no meio as variáveis controladoras do comportamento pode ajudar nas atividades de aprendizagem.

Essa concepção revela que o obstáculo encontrado pelos alunos e professores na aprendizagem nem sempre está associado a transtornos na capacidade cognitiva ou eventos internos inacessíveis. É necessário compreender as contingências, ou seja, os estímulos ambientais que influenciam na aquisição de comportamentos inadequados, levando as crianças a frustrações por não atingir assertivamente o objetivo proposto.

Nessa condição, a abordagem comportamental tem sido necessária na execução das estratégias em sala de aula, pois os educadores proporcionam a escolha de estímulos de comando no processo ensino-aprendizagem. Dentre essas técnicas, uma das mais utilizadas é a modelagem por aproximações sucessivas, na qual o comportamento operante responderá ao estímulo produzido, controlado por suas consequências. Segundo Costa (2011), o comportamento operante é sensível ao meio e aos estímulos, sendo reforçado conforme for se aproximando, de maneira sucessiva ou consecutiva, da resposta alvo.

Keller e Schoenfeld (1968, p. 70) complementam afirmando: “a medida que respostas sucessivas deixam de produzir reforço, a recorrência da resposta torna-se menos provável. (...) A força de um operante condicionado pode ser reduzida pela não apresentação do reforço.” Ou seja, caso o educador abandone o reforço do comportamento assertivo dos alunos, esses podem deixar de apresentar a resposta esperada, pois a classe de comportamentos

relacionadas ao ensino-aprendizagem é construída aos poucos por meio de estímulo-resposta-consequência.

Nesse processo de aprendizagem, também chamado de condicionamento operante, o educando age pela emissão de um comportamento durante a execução da atividade que está sendo realizada. A consequência ocorre de acordo com o reforço positivo ou negativo para determinada reação ao desempenho. Vale lembrar que o reforço positivo acrescenta uma consequência, enquanto o reforço negativo retira um estímulo aversivo do meio, sendo este um aspecto teórico importante e que não deve ser confundido com a difusão social do que consideramos como bom ou ruim. Posteriormente, identifica-se a função do comportamento nas contingências, no contexto da relação sujeito-ambiente através da afetividade e continuidade da resposta, ocorrendo pelo controle das variáveis (SKINNER, 1972).

Os educandos, quando ainda não foram submetidos a atividades propostas na escola, não conhecem a frustração por não atingir as propostas apresentadas pelos professores, nem possuem sentimento relacionado ao fracasso. Todavia, quando começam a participar de atividades, nas quais seu desempenho não condiz com o que o educador espera, a criança começa a associar a sensação de frustração a seu desempenho nas atividades, causando assim um aversivo condicionado, por conseguinte, toma para si a responsabilidade pelo fracasso (SKINNER, 1985).

O conceito de aversivo condicionado se dá como uma sensação aversiva estimulada: “Se uma determinada resposta é seguida por um estímulo aversivo, qualquer estimulação que acompanhe a resposta, quer ela provenha da própria resposta ou de circunstâncias concorrentes, será condicionada” (SKINNER, 1953, p. 188).

Para mudar essa realidade, Parra (1985) e Lobato (2001) discorrem sobre a instrução programada que é uma modalidade de ensino vista como estratégica, caracterizada pela apresentação gradativa dos conteúdos que se pretende ensinar. A instrução programada constitui-se como uma forma de ensino autodidática planejada, com o conteúdo dividido em várias partes, favorecendo a aprendizagem dos alunos. Por isso o comportamento do professor deve ser intencional, sistematizado e planejado, visto que “ensinar é simplesmente arranjar contingências de reforço.” (SKINNER, 1972, p. 4).

Em consonância com a afirmação de Lobato (2011), Saviani (2005) aponta a prática pedagógica como o ato educativo de realizar e organizar o planejamento. Em termos comportamentais, é imprescindível que os educadores deixem claro para as crianças quais os objetivos a serem alcançados e quais os critérios serão utilizados para mensurar se a aprendizagem ocorreu. Dentre esses objetivos, pode ser aplicado o conceito de comportamento alvo, como citamos anteriormente (KUBO e BOTOMÉ, 2001).

As contingências têm o propósito de mostrar aos alunos uma variável de natureza reforçadora, sempre que a criança responder positivamente a um comando que o educador deseja para as atividades propostas, tendo cada fase concluída como um estímulo discriminativo ou referência para prosseguir nas próximas atividades. Segundo Oliveira (1973, p. 59):

(...) o sujeito participa ativamente, quer respondendo, quer completando espaços em branco ou respondendo questões, ou, simplesmente, aprende operando em ambiente estimulador, e essa atividade é reforçada pelo feedback, pela correção das respostas, ou simplesmente pelo reforço provindo da oportunidade de prosseguir a diante.

De acordo com Hübner (2004) e Luna (2000), é mandatório que se conheçam as variáveis dos alunos acerca de seu repertório e de interação social, do que gostam, o que pode ser usado como reforçadores, e em qual contexto social estão inseridos, para que seja possível planejar as contingências de reforço.

Considerando a interação, a afetividade e as relações com o meio como imprescindíveis na elaboração do planejamento das contingências, Rinaldi (2012, p. 124) enfatiza que “a escuta engloba mais do que apenas ouvir o educando com os ouvidos, é necessário usar todos os sentidos a fim de inteirar-se dos seus interesses e necessidades, pois a criança “fala” através de múltiplas linguagens comportamentais”. Portanto, a escuta oportuniza ao educador reformular suas práticas em busca da construção dos arranjos pedagógicos.

Quando falamos de análise do comportamento, é um engano acreditar que o objeto de estudo seja “o comportamento” de modo isolado, pois não é esse o ponto principal, e sim a contingência que é assimilada como unidade inseparável entre situação, realização e resultados. Para entender por que um padrão de comportamento acontece, ao invés de outros em algum contexto, precisamos entender quais resultados ele gera, se comparado com outros padrões viáveis (SKINNER, 1953; CARRARA, 2004).

Carrara (2004) aponta que frequentemente a escola precisa tomar alguma decisão acerca de problemas comportamentais, isso é feito de maneira precipitada e sem base em um estudo sobre o comportamento e suas interações, pois o ponto de vista comportamental caracteriza (reconhece) que a razão do comportamento encontra-se na relação do sujeito com o meio. É nessa relação, dentro da educação infantil, que as crianças desenvolvem classes comportamentais para ampliar progressivamente seu repertório conforme cada fase. Isso ocorre por meio das tarefas sugeridas pelos educadores.

## Considerações finais

A partir da perspectiva proposta neste capítulo, foi demonstrado que a análise do comportamento tem sido relevante para educadores em suas práticas pedagógicas no contexto educacional através de métodos ligados à psicologia comportamental, tendo como causa, a relação do sujeito com o meio, evidenciando a importância das contingências que controlam o comportamento. Apesar da análise do comportamento ressaltar a relevância das contingências que influenciam na aprendizagem, ainda há muitos equívocos na compreensão prática e teórica das intervenções comportamentais.

Para finalizar, segundo Henklain e Carmo (2013) os estudos entre a educação e a análise do comportamento ainda são pouco explorados no Brasil. As publicações analisadas neste trabalho possuíam objetivos gerais sobre a educação, mas pouco a respeito do manejo e da intervenção na educação infantil. Além da necessidade de atualização e pesquisas mais recentes que não foram encontradas. Espera-se que este trabalho colabore, em algum nível, com esse diálogo.

## Referências

Bijou, Sidney. W.; Baer, Donald. M. *Psicología del desarrollo infantil: Teoría empírica y sistemática de la conducta*. México: Editorial Trillas. Tradução de Francisco Montes, 1961/1978.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: introdução*. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA. Johnatan da Silva. *Análise do comportamento aplicada a prática pedagógica na educação infantil*. Psicologia.pt, Online, 1-13, 2011. [https://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_artigo.php?codigo=A0702](https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0702)

CARRARA, Kester. *Behaviorismo: análise do comportamento e educação*. In: CARRARA, Kester. *Introdução à psicologia da educação*. São Paulo: Avercamp, 2004.

COSTA, Yrlan Henrique dos Santos; FERMOSELI, André Fernando de Oliveira; LOPES, Andressa Pereira. *Análise do comportamento no processo de ensino-aprendizagem na educação*. *Cadernos de graduação: ciência biológicas e da saúde*, Maceió, v. 2, n.1, p. 213-226, maio 2014.

CRAIDY, Carmem.; KAERCHER, Gládis E. Educação infantil: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Gil, M. S. C. A.; Oliveira, T. P.; Sousa, N. M. Desenvolvimento humano. Em: M. M. C. Hübner; M. B. Moreira (Orgs)./E. F. M. Silveiras; F. B. Assumpção Jr.; L. Prizskulnik. Temas clássicos da psicologia sob a ótica da análise do comportamento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 129-143, 2012.

GIOIA, Paula Suzana. A abordagem behaviorista radical transmitida pelo livro de psicologia direcionado à formação de professores. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; CARMO, João dos Santos. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. Cadernos de pesquisa, v.43, n.149, p.704-723, maio/ago 2013. <https://www.scielo.br/j/cp/a/bT6y5JYHDTjP79pmKhgbsSq/abstract/?lang=pt>

HÜBNER, Maria Martha Costa. Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes. 1ª edição. Santo André: ESETec editores associados, 2004.

KELLER, Fred. S.; SCHOENFELD, William. N. Princípios de Psicologia. São Paulo: Herder, 1968.

Kubo, Olga; Botomé, Silvio P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. Interação, Curitiba, n. 5, p. 123-132, 2001.

LOBATO, Deusa Martins. A educação profissional por competências: a prática pedagógica da modalidade aprendizagem do SENAI. Pará. 2011. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

LUNA, Sérgio V. Contribuições de Skinner para a educação. In: PLACCO, Vera M. N. de S. (Org.). Psicologia & educação: revendo contribuições. São Paulo: Educ, p. 145-179, 2000.

Matos, Maria Amélia. Análise de contingências no aprender e no ensinar. In: E. S. Alencar (Org.). Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, J. Batista Araújo. Tecnologia educacional: teorias da instrução. 2.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1973.

PARRA, Nélio; PARRA, Ivone C. da Costa. Técnicas Audiovisuais de Educação. 5°. Ed. São Paulo: Pioneira, 1985.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005. Disponível em: [https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Dermeval\\_Saviani\\_artigo.pdf](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf)

Saville, Bryan K.; Lambert, Tonya; Robertson, Stephen. Interteaching: bringing behavioral education into de 21st century. The Psychological Record, n. 61, p. 153-166, 2011. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03395752>

Skinner, Burrhus Frederic. Contingencies of reinforcement: a theoretical analysis. New York: Appleton-Century-Crofts, 1968.

\_\_\_\_\_. Tecnologia do ensino. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: Herder, Edusp, 1972/1974 [1968]

\_\_\_\_\_. Ciência e comportamento humano. 10. ed. Tradução de J. C. Todorov e Rodolpho Azzi. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [1953].

\_\_\_\_\_. Sobre o behaviorismo. 9. ed. Tradução de Maria da Penha VillaLobos. São Paulo: Cultrix, 1985.

TEIXEIRA, A. M. S. Ensino individualizado: Educação efetiva para todos. In: HÜBNER, M.M. C; MARINOTTI, M (Org.). Análise do comportamento para a Educação: contribuições recentes. ESETec: Santo André, p. 65 – 101, 2000.

Zanotto, Maria de Lourdes Bara. Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento. São Paulo: EDUC, 2000.

# Metodologia ativa no ensino da educação física: uma proposta inovadora?

Roberta Oliveira da Costa, Júlia Rocha Ribeiro,  
Jurandir Fernandes Cavalcante e  
Antônio Orcini da Costa Junior



10.47247/CM/6063.019.2.23



## Introdução

É intrínseca da natureza humana a busca ininterrupta por conhecimentos, que por sua vez, garante o avanço da ciência e a evolução da própria espécie, a partir de uma disseminação de conhecimento ao longo da história, de geração em geração, buscando solucionar os diversos problemas enquadrados de uma sociedade, podendo assim, dar continuidade no avanço do saber.

Faz parte das incumbências dos profissionais da Educação Física buscar novas metodologias de ensino para facilitar o ensino aprendizagem dos discentes, o tradicional método de ensino fundamentado num professor dominador de conhecimento, à frente de alunos passivos receptores, não possui uma eficácia no formar seres pensantes (ZANON et. al., 2015). Assmann (2003), discorre que é necessário tornar o sujeito ativo na produção de conhecimento, justificando que o aprender e viver pode trazer caminhos e soluções que vão estimular aprendizagens significativas.

Nunes (2018), assegura nos seus estudos que a aplicação de metodologias ativas baseadas em estratégias numa concepção pedagógica reflexiva e crítica, favorecendo uma interação dos atores desse processo e transcendendo uma edificação de conhecimento em suas diferentes aprendizagens, passa a ser uma opção nas aulas de Educação Física, pois, além disso, essas práticas, estimulam a criatividade na construção de soluções de problemas e proporciona a autonomia no processo de pensar e agir.

Deste feito, formulou-se a seguinte questão da atividade investigativa: qual a relação metodologia ativa no ensino da Educação Física; é possível que as metodologias ativas proporcionem uma inovação no processo de ensino da Educação Física.

Deste modo presente pesquisa tem como, objeto investigar as metodologias ativas no ensino da Educação Física como uma proposta inovadora. Destaca-se, que a basilar motivação para este estudo consiste na relevância que o tema possui para a educação contemporânea, visto que o contexto educacional transita de reconfiguração dos processos educacionais de ensino. Sabe-se que a Educação Física é uma ciência de formação humana que possibilita o desenvolvimento integral do indivíduo. Assim, repensar os processos de ensino é urgente e necessário, já que se trata da compreensão da cultura corporal de movimento.

Assim, o ensino da Educação Física deve transpor uma visão tradicional, repensando e discorrendo sobre a inclusão de diferentes propostas metodológicas que oportunize uma aprendizagem significativa. O panorama educativo convoca o aguçador do discente para a capacidade de desenvolver o protagonismo, através de uma aprendizagem crítica, reflexiva e motivadora.

## A prática da metodologia ativa no Ensino da Educação Física

As metodologias ativas são arcabouços didáticas na qual a metodologia de ensino e aprendizagem está centrado no alunado, na qual sua participação se configura de forma ativa, flexível e híbrido na aquisição do saber. Enquanto o ensino tradicional, é centrado quase que unicamente no professor, sendo assim o único detentor do conhecimento transmitido aos alunos (MORAN, 2018). Nesta premissa, as metodologias ativas colocam em evidência o educando, tornando este protagonista na construção do conhecimento, uma aprendizagem que propicie a efetivação dos saberes em um contexto crítico e reflexivo, que subponha, a dimensão superficial e configure-se na legalidade do conhecimento.

Logo, as metodologias ativas, entendem o discente como responsável pela efetividade do saber, extraindo este da parcialidade, colocando no centro do processo que está centrado no próprio estudo. Moran (2018), descreve que as metodologias ativas incorporam a participação ativa dos alunos no seu aprendizado de modo híbrido, isto é, as metodologias ativas são implicações de dois ou mais elementos de aprendizagem, que possibilitam uma maior participação.

Assim, estratégias de ensino são tão significativas quanto os próprios conteúdos de aprendizagem. Deste modo, as metodologias tradicionais transitam como parte do arcabouço intelectual não só do campo da Educação, mas de toda a comunidade intelectual que procuram identificar suas deficiências propondo inovações metodológicas de ensino-aprendizagem (PAIVA, et al., 2016).

Portanto, o processo educacional nas diferentes áreas bem como na Educação Física, apresenta urgência de inovação do ensino com alternativas dinâmicas, lúdicas, participativas e autônomas que envolvam e atraiam o aluno, facilitando o processo de ensino e aprendizagem, a fixação, a criticidade e a conscientização sobre as formas biológicas, favorecendo a relação do conteúdo visto com o próprio corpo (SILVA; GUIMARÃES, 2008).

Para Bassalobre (2013) tais exigências aludem em novas aprendizagens, no desenvolvimento de novas competências, em alteração de concepções tradicionais, na construção de um novo sentido ao fazer didático-pedagógico, incutidos das dimensões ética e política.

Nesta perspectiva, há necessidade de os docentes buscarem novas estratégias metodológicas para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem que tenham como premissa o protagonismo do educando, com condições motivadoras para a efetivação da aprendizagem (BERBEL, 2011; BERBEL, 2018). Assim, o método ativo busca estimular a autonomia e a curiosidade do educando para pesquisar, refletir e ponderar admissíveis

situações para tomada de deliberação, sendo o professor um mediador no percurso deste processo.

## **Percurso Metodológico**

A pesquisa se classifica como uma revisão de literatura integrativa, sistemática, com uma abordagem qualitativa. O presente estudo trata-se de uma revisão integrativa de literatura. A revisão integrativa expressa-se como uma metodologia que propicia a síntese do conhecimento e a inserção da aplicabilidade de resultados de estudos expressivos, na prática (SOUZA; SILVA; CARVALHO et al., 2010).

### *Descritores/estratégia de busca*

Os descritores foram selecionados a partir dos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS). O vocabulário estruturado e multilíngue DeCS, foi criado pela BIREME para servir como uma linguagem única na indexação de artigos de revistas científicas, livros, anais de congressos, relatórios técnicos, e outros tipos de materiais, assim como, para ser usado na pesquisa e recuperação de assuntos da literatura científica nas fontes de informação disponíveis na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) como LILACS, MEDLINE e outras.

Para essa pesquisa foram utilizados os seguintes descritores: Educação Física, Metodologias Ativas e ensino-aprendizagem. Foram construídas duas estratégias de busca: Educação Física e metodologias Ativas, Educação Física, metodologias ativas e ensino-aprendizagem.

### *Período da pesquisa*

A pesquisa foi realizada em janeiro a maio de 2023.

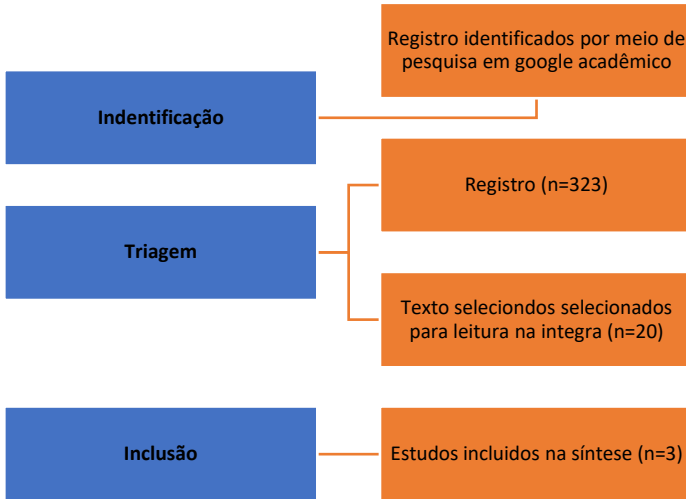
### *Amostra*

Nas estratégias de busca, no google acadêmico optou-se em configurar a pesquisa no período de 2019 a 2023, nos idiomas, inglês e português, excluindo patentes e citações, assim, obtivemos aproximadamente 13.800 estudos, apresentados, 10 estudos por página.

Após a primeira triagem de duplicatas, verificação das 10 primeiras páginas com a verificação do título, 323 estudos foram para análise. Foi então realizada uma segunda leitura, mais minuciosa, dos títulos e resumos, sendo

selecionados 20 trabalhos para leitura na íntegra. Destes, foram excluídos dez estudos por não atenderem aos critérios de inclusão, sendo, portanto, incluídos 10 estudos nesta revisão. A Figura 1 apresenta o fluxograma da seleção dos estudos para a revisão integrativa, desde a sua identificação nas bases de dados até a seleção final.

Figure 1 - Fluxograma da seleção de artigos



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

## Critérios de Inclusão / Exclusão

Os critérios de inclusão foram estudos que respondessem à pergunta norteadora, abordando metodologia ativa no ensino da Educação Física: uma proposta inovadora?. Foram incluídos artigos originais de pesquisa com seres humanos, com publicação do ano de 2019 a 2023, nos idiomas, português e inglês.

Foram excluídos resumos, editoriais, artigos de revisão de literatura, e os artigos que estavam em duplicata, teses, dissertações ou monografias, que estivessem relacionados com a temática. Também foram excluídos estudos que não respondiam à questão norteadora.

O processo de seleção dos artigos deu-se a partir dos seguintes passos: 1) Leitura e análise dos títulos e resumos dos artigos; 2) Organização e ordenação dos estudos identificados; 3) Leitura dos artigos na íntegra.

Foram coletadas as seguintes variáveis: objetivos do estudo; amostra/sujeitos da pesquisa; intervenção metodológica, principais resultados e conclusões.

### *Coleta de dado*

Os dados foram selecionados utilizando o Google Acadêmico. O Google Acadêmico é uma ferramenta do Google que possibilita a localização de artigos, teses, dissertações e outras publicações úteis para pesquisadores.

### *Análise dos dados*

As variáveis coletadas foram organizadas em banco de dados no Excel e apresentadas em um quadro com suas principais características. É importante declarar que não existe conflito de interesses e conflitos de interesse na pesquisa.

## **Resultados e discussões**

Neste tópico apresentam-se os resultados coletados e respectivas discussões, teve como base a pesquisa realizada sobre metodologia ativa no ensino da Educação Física. Para análise, foram coletadas as seguintes variáveis: objetivos do estudo; amostra/sujeitos da pesquisa; intervenção metodológica, principais resultados e conclusões (quadro 1).

Os estudos incluídos foram publicados no período 2019 e dois em 2020. A composição do público-alvo do estudo foram alunos universitários um do curso de bacharelado em Educação Física e dois do curso de licenciatura.

Quadro 1 – Variáveis relacionadas aos estudos: estado/país de realização do estudo, local de aplicação do jogo

Estudo	Autores Publicação	Objetivo	Metodologia	Resultados	Conclusão
Facilitando o processo de aprendizagem no ensino superior: o Papel das metodologias ativas	Brito e Campos, 2019.	Analisar como as metodologias ativas: Peer Instruction, Método de Caso e Mapas Conceituais, podem facilitar a aprendizagem do discente no Ensino Superior na área da Saúde	Estudo observacional analítico transversal, descritivo e Survey. Participaram do estudo n=51 discentes de Graduação Plena em Educação Física (Bacharelado	Resultados foram feitas por meio de frequências absolutas e relativas, bem como o cálculo do Ganho de Rendimento (GR). Como resultados principais, o GR (%) foi cerca de 83,3%. Este rendimento, variou entre 5,2% a 63,2%.	As metodologias ativas experimentadas e desenvolvidas em aulas no universo da graduação podem vir a se destacar como alternativas efetivas para alterar o panorama criticado hoje no Ensino Superior em relação, em especial, a falta de motivação dos alunos em aprender.

Estudo	Autores Publicação	Objetivo	Metodologia	Resultados	Conclusão
Metodologia da problematização (MP) com o arco de Maguerez como ferramenta no ensino superior: Percepções de acadêmicos	Teixeira et al., 2020	Verificar a aplicabilidade e a efetividade da MP com o arco de Maguerez como ferramenta de ensino na percepção dos acadêmicos de um curso superior de licenciatura em Educação Física.	Pesquisa exploratória o 25 acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior. Para utilização da MP.	Ficou evidente através da análise das respostas dos acadêmicos a relevância da MP em processos de formação inicial. Tal afirmativa parte de aspectos percebidos pelos mesmos em relação à autonomia relacionada à reflexão e decisão sobre soluções aplicadas à problemática proposta, ao desenvolvimento do processo de aprendizagem colaborativa e, que tal abordagem possibilita prepará-los para sua vida profissional no enfrentamento de dificuldades que possam surgir.	Considera-se a MP com o arco de Maguerez como ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem na formação inicial de professores, pois oportuniza ao acadêmico refletir criticamente sobre a realidade da prática profissional, oportunizando relacionar teoria e prática a partir das demandas da realidade identificada.

Estudo	Autores Publicação	Objetivo	Metodologia	Resultados	Conclusão
A metodologia ativa enquanto facilitadora do processo de aprendizagem de estudantes de educação física: um caso no ensino superior privado do abc paulista	Melo, Brito, Sá, 2020.	Analisar como as metodologias ativas podem facilitar a aprendizagem do discente no Ensino Superior, analisando o rendimento dos alunos e apontando quais fatores promoveram a facilitação da aprendizagem a partir da percepção dos discentes.	Estudo de caso, com 52 discentes do curso de Licenciatura em Educação Física de uma instituição de ensino superior.	Aplicação da técnica denominada Instruções por Pares (Peer Instruction ou IpP), a partir do cálculo de ganho de rendimento (g) proposto na técnica, foi observado, que ambas as turmas discentes foram beneficiadas pela estratégia.	Evidências de que, a propósito das metodologias ativas experimentadas, estas podem vir a se destacar como alternativas efetivas, uma vez que se mostraram significativas do ponto de vista quanti-qualitativo, melhorando tanto o rendimento escolar, quanto o envolvimento dos discentes

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Ressalta-se que dos 3 estudos analisados, ambos estão diretamente relacionados as metodologias ativas no ensino superior. Assim, 2 apresentam o mapa conceitual e Peer Instruction, também denominado Instrução por Pares (IP) como processo metodológico (Melo; Brito; Sá, 2020; Brito; Campos, 2019), 1 utiliza a teoria da problematização através do arco de Maguerez (Teixeira et al., 2020), como ferramenta de ensino na percepção dos acadêmicos.

O que podemos perceber, que as metodologias propostas, dialogam em seus objetivos no que diz respeito a repensar e inovar o processo de ensino da Educação Física no atual cenário educacional, é importante refletir sobre as práticas docentes em um contexto que transcreva e represente as necessidades de construção do conhecimento.

Em relação aos objetivos propostos do estudo, Brito; Campos, (2019) apresenta como objetivo geral analisar como as metodologias ativas: Peer Instruction, Método de Caso e Mapas Conceituais, podem facilitar a aprendizagem discente no Ensino Superior na área da Saúde. Para tanto, elegeram-se como objetivos específicos: 1) Verificar o rendimento escolar dos discentes de Graduação Plena em Educação Física (Bacharelado), após aplicação da técnica denominada Instruções por Pares (Peer Instruction); 2) Compreender a percepção dos discentes em função das estratégias de ensino desenvolvidas na sala de aula.

No estudo, Melo, Brito e Sá (2020), o objetivo geral do estudo foi analisar como as metodologias ativas Peer Instruction, Método de Caso e Mapas Conceituais poderiam facilitar a aprendizagem discente no ensino superior no curso de Licenciatura em Educação Física. Para tanto, elegeram-se como objetivos específicos: 1) Verificar o rendimento escolar dos discentes de Graduação em Educação Física (Licenciatura), após aplicação da técnica denominada Instruções por Pares (Peer Instruction); e 2) Compreender a percepção dos discentes acerca dos fatores que promoveram a facilitação da aprendizagem, em função das estratégias de ensino desenvolvidas na sala de aula.

Ao analisar os objetivos dos estudos de Brito e Campos (2019), Melo, Brito e Sá (2020), observamos uma similaridade em ambos os trabalhos, consistindo uma diferença, unicamente na população aplicada de licenciado e bacharéis em Educação Física. Com relação aos objetivos de Teixeira et al., (2020) foi verificar a aplicabilidade e a efetividade da MP com o arco de Maguerez como ferramenta de ensino na percepção dos acadêmicos de um curso superior de licenciatura em Educação Física.

Os achados mostram que os objetivos propostos e a realização do trabalho em questão estão diretamente interligados com as buscas exitosas e inovadoras pelo ensino da Educação Física. Para Rodrigues (2001) descreve que diferentes práticas e metodologias oferecem uma oportunidade efetiva para o aprendizado do aluno, independentemente da complexidade. Portanto, o bom

uso de diferentes ferramentas e metodológicas exige que tenhamos uma noção clara do que queremos explorar e como fazê-lo, a fim de obtermos práticas eficazes. É importante direcionar quem, onde e para que realidade irá aplicá-lo (CUNHA, 2001). Podemos perceber que os objetivos traçados nas diferentes pesquisas buscam, por meio de metodologias ativas, uma reconfiguração dos processos de ensino em Educação Física, visto que esta disciplina apresentou por muitas décadas uma configuração engessada e tradicional. Assim, sua ressignificação se dá em um processo que busca o aluno protagonista, bem como uma aprendizagem significativa.

Brito e Campos (2019), Melo, Brito e Sá (2020), descrevem como os mapas conceituais o ensino da Educação Física. Uma das características das metodologias ativas é incentivar e instigar o envolvimento do estudante na construção de sua aprendizagem, permeando aspectos como a motivação para aprender como foco no envolvimento ativo do estudante (BERBEL 2011).

Nos achados de Teixeira et al., (2020), a Metodologia da Problematização (MP) com base no arco de Maguerez, é considerada oportuna uma aprendizagem significativa e reflexiva. Berbel (2011) destaca o arco de Maguerez como uma metodologia ativa que permite desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em configuração sistematizada, partindo de circunstâncias problematizadoras da realidade visível do estudante e, assim, desenvolvendo-o para atuar nesta, de forma a construir melhorias em seu contexto.

Em suma, os estudos demonstram a eficácia e o sucesso dos objetivos propostos, reforçando que a utilização de mapas conceituais e arco de Maguerez, apresenta efetividade no processo de ensino e aprendizagem da Educação Física Assim, é nítida a eficácia na utilização de metodologias ativas, os estudos em questão destacam resultados significativos nos métodos utilizados.

Portanto, as metodologias ativas são instrumentos que ampliam e facilitam o ambiente para o processo de ensino e aprendizagem. Estes reconhecem o sujeito como autor do processo, estimulam a criticidade, a autonomia, o desenvolvimento da consciência social, ética e técnica, estimulam o aluno a intervir em problemas reais e atraem os alunos para as aulas (BERBEL, 2014).

## **Considerações finais**

Nesta pesquisa, buscamos sintetizar, por meio de uma revisão integrativa da literatura, informações relacionadas às práticas das metodologias ativas no ensino da Educação Física. Sugere-se que a educação, possua estratégias que apresentem diferentes e complexas mudanças curriculares que tenham proporcionado um novo envolvimento metodológico, desenvolvendo uma aprendizagem significativa e protagonista do aluno.

Assim, o uso de diferentes metodologias são ferramentas úteis e necessárias para a implementação do processo de ensino e aprendizagem em Educação Física. Essas práticas rompem com os moldes do tecnicismo e do tradicionalismo que durante séculos esteve centrado em procedimentos mecânicos e tradicionais, tornando-o desinteressante.

Diante do exposto, concluímos que os estudos analisados apresentam evidências fortes e bem-sucedidas no uso de métodos inovadores voltados para o ensino da Educação Física, quando aplicados de forma direcionada e bem planejada, apresentam impactos positivos no aprendizado. Diante do que foi encontrado, ressaltamos que o tema não está esgotado, sugerimos a formulação de novos estudos e pesquisas, por ser um tema de grande riqueza e relevância científica para as práticas educacionais.

## Referências

ASSMANN, H. Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. Rio de Janeiro: Vozes. 7a. ed. 2003.

BASSALOBRE, Janete. Ética, Responsabilidade Social e Formação de Educadores. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 311-317, mar. 2013.

BACHIC, Lilian; MORAN, José (orgs.). Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: respostas de lições extraídas da Prática. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 35, n. 2, p. 61-76, jul./dez. 2014

BERBEL NAN. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.

Revista Semina: Ciênc. Soc. e Hum., n. 32, v. 1, p. 25-40. 2011.

CUNHA, N. H. S. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. 3ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BRITO, Carlos Alexandre Felício; DE CAMPOS, Marcia Zendron. Facilitando o processo de aprendizagem no ensino superior: o papel das metodologias ativas. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, p. 371-387, 2019.

BRITO, Carlos Alexandre Felício et al. A metodologia ativa enquanto facilitadora do processo de aprendizagem de estudantes de educação física: um caso no ensino superior privado do ABC paulista. Revista CBTeCLE, v. 1, n. 1, p. 009-027, 2020.

MORAN, J. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Ed. Penso, 2018.

NUNES, TAYNA CHRISTINE FONTENELE. Metodologias de ensino em cursos de licenciatura em educação física: uma discussão necessária. 2018. 94 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2018) - Universidade Estadual do Ceará, 2018. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=86467>> Acesso em: 25 de maio de 2023.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira, et al. Metodologias ativas de ensino aprendizagem: revisão integrativa. SANARE, Sobral - v.15 n.02, p.145-153, Jun./Dez. – 2016.

RODRIGUES, M. O desenvolvimento do pré-escolar e o jogo. Ed Vozes – Petrópolis – Rio, 2001.

SILVA, Rosimeire Alves; GUIMARÃES, Maricélio Medeiros. Arte educação: facilitando o ensino de morfologia. Educere-Revista da Educação da UNIPAR, v. 4, n. 1, 2008.

SOUZA, M. T., SILVA, M. D., Carvalho, R. Revisão integrativa: O que é e como fazer. Einstein. v. 8, p. 102-106, 2010.

TEIXEIRA, Amanda Machado et al. Metodologia da problematização com o arco de Maguerez como ferramenta no ensino superior: percepções de acadêmicos. I Simpósio Sul-Americano de Pesquisa em Ensino de Ciências, n. 1, 2020.

ZANON, D. P. et al, Sala de Aula Invertida: Possibilidades e Limites na Docência Universitária. IX Encontro Nacional de Educação (EDUCERE). Paraná-RS. 2015.

# Mitos da relação escola e família

Rosani Siqueira



10.47247/CM/6063.019.2.24



## Introdução

- Não há sucesso escolar sem o acompanhamento dos(as) responsáveis.
- Aquele(a) aluno(a) não aprende por causa da família desestruturada.
- Ensinar os deveres aos (às) filhos(as) é obrigação do(a) responsável.
- As famílias precisam educar os(as) filhos(as) para que saibam como se comportar na escola.
- A escola ensina e a família educa.

Quem nunca ouviu essas frases? Quem de nós não as divulga? Elas são de domínio público e podem ser facilmente encontradas nas rodas de conversa em contextos escolares, midiáticos, acadêmicos, entre outros. Às vezes são acionadas para convencer as famílias da importância de sua participação na vida escolar de seus(suas) filhos(as) como condição para o sucesso na escola. Além disso, usadas para convencer os (as) profissionais da educação da necessidade de proporcionar encontros, eventos e reuniões para as famílias dos(as) alunos(as) como condição para uma escola de qualidade, bem como para a efetivação de uma gestão democrática, principalmente no caso de escolas públicas.

A discussão sobre a relação escola e família, aqui apresentada, foi feita a partir da perspectiva de discurso tal como desenvolvida por Michel Foucault (2000). Para ele o discurso são práticas, propondo uma análise que extrapola a identificação da estrutura linguística e do jogo de palavras utilizadas. Assim, para ele o importante foi analisar o funcionamento dos diferentes discursos, mostrando-nos as relações de poder como um exercício de subjetivação na constituição de sujeitos de certo tipo.

Ao pensarmos nos discursos amplamente difundidos sobre a relação escola e família percebemos o quanto impulsiona práticas pedagógicas e familiares para a responsabilização mútua pelo bom desempenho escolar das crianças e adolescentes, bem como pela construção de uma escola classificada como de qualidade. Mostrar como os discursos da relação escola e família impulsionam tais práticas é o objetivo central deste artigo. A intenção foi estabelecer uma “atitude crítica” (FOUCAULT, 1978) sobre algumas ideias que se configuram como apelo, como chamamento, configurando-se como mitos sobre a relação entre a escola e a família. Mito aqui compreendido como “um saber que nos atravessa sem que o saibamos” (SOUZA e ROCHA, 2009, p.199), produzindo efeitos de verdade. Nessa perspectiva, o autor Edgar Morin em seu livro “O método III: conhecimento do conhecimento” (2005) demonstra que na filosofia clássica os mitos eram considerados superstições, sem status de

verdade. Porém, a partir da filosofia moderna passa a ter uma lógica científica, principalmente a partir de estudos desenvolvidos por Cassirer, que o considera como “um modo independente de configuração da consciência, sendo articulado à linguagem e a arte” (CASSIRER apud MORIN, 2005, p.175). Assim, em uma “racionalidade aberta reconhece agora no mito um modo de pensar semanticamente autônomo a que corresponde seu próprio mundo e sua própria esfera de verdade.” (MORIN, 2005, p.176). Nesse sentido, os discursos sobre a função dos familiares dos (as) alunos(as) nos percursos educativos das crianças e dos (as) adolescentes, se configuram nos espaços escolares e sociais como mitos, sendo amplamente divulgados.

Nos discursos divulgados sobre a relação escola e família foi possível identificar quatro mitos, são eles: a família nuclear como modelo de organização e normalidade; a educação escolar como investimento financeiro e cultural da família; a presença das famílias na escola como prerrogativa para a gestão democrática; e, a distinção entre função familiar e escolar, reforçando o pensamento binário. Esses mitos foram tratados aqui como produtores de práticas, sendo muitas vezes divulgados como verdade inquestionável. De acordo com Foucault (2008), o que torna algo verdadeiro não são os fatos ou as coisas em si, mas sim em um “jogo” que envolve algumas características relacionadas a: à autoridade de quem fala e de onde fala na perspectiva institucional; às práticas que incitam nos aspectos políticos e econômicos; à circulação social nos aparelhos educacionais e de informação, por exemplo; e, principalmente, “a verdade é transmitida dominantemente sob o controle de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos, como, universidade, exército, escritura e meios de comunicação” (FOUCAULT, 2008, p.14). Ao considerarmos que esses quatro mitos diretamente ou indiretamente foram alvo de pesquisas cujos resultados são multiplicados por órgãos oficiais da educação como Ministério da Educação, secretarias estaduais e municipais de educação, centros de formação de professores (as), entre outros. Cito como exemplo o estado da arte sobre o tema realizado por Lima e Machado (2018), que pode oferecer ao leitor uma sistematização sobre as atuais pesquisas e concepções. Além disso, há os trabalhos desenvolvidos por Nogueira, Romanelli e Zago (2013) no contexto do Observatório Sociológico família-escola na Universidade Federal de Minas Gerais, entre outros. Mesmo reconhecendo a importância das pesquisas sobre o tema a intenção aqui não foi sintetizar ou aprofundar as diferentes teorias e estratégias divulgadas pelos(as) pesquisadores (as) da área, mas sim identificar e problematizar “as regras segundo as quais, a propósito de certas coisas, aquilo que um sujeito pode dizer pertence à questão do verdadeiro e do falso”, conforme indica Foucault (2006, p.632). Ou seja, foi preciso considerar as pesquisas sobre o tema relação escola e família como parte do “jogo” de verdade que produzem nas pessoas e nas instituições educativas práticas de divulgação e de potencialização de mitos sobre a ação das famílias em prol do sucesso escolar

das crianças e dos (as) adolescentes, assim como da qualidade de ensino. Portanto, a intenção a partir da desconstrução dos quatro mitos não é desvalorizar a atuação das famílias na escola, mas sim produzir reflexões sobre pensamentos simplistas e deterministas que ignoram as complexidades do processo ensino-aprendizagem. Considerar que o bom desempenho escolar é o resultado da estrutura, da organização, do incentivo e do investimento da família em relação às ações escolares é apenas um exemplo do chamado pensamento simplista e determinista muito presente nos mitos analisados a seguir.

### **Mito 1 – Modelo familiar ideal para o sucesso escolar: pai, mãe e filhos(as)**

A estrutura familiar é um fenômeno social que sofreu e sofre constantes transformações. Ana Maria Goldani (2005), ressalta que apesar de na atualidade termos consciência sobre as diferentes formas de organização familiar, ainda é utilizado como modelo de referência idealizado a família constituída por pai, mãe e filhos(as), reforçados pelos discursos religiosos e jurídicos. Nesse modelo há uma hierarquia pré-definida e naturalizada da autoridade incontestável do pai como chefe de casa. Esse modelo familiar divulgado por vários sujeitos sociais, religiosos e educacionais como adequado, estruturado e natural contribui para a crença de que as crianças nele criadas são emocionalmente ajustadas, pois há a “autoridade paterna e do homem sobre a mulher, a monogamia, a indissolubilidade das uniões e a legitimidade da prole” (GOLDANI, 2005,s/p).

O estudo de Ana Maria Goldani possibilita refletir sobre as “verdades” proferidas em diferentes espaços sociais, por diferentes sujeitos a respeito da família perfeita, da família adequada, principalmente no contexto escolar. Exemplo disso, pode ser percebido na escrita dos bilhetes endereçados às famílias que geralmente começam com: “Prezados pais” ou identificam os eventos da seguinte forma: “Reunião de pais”, “Associação de pais e mestres”, “Escola de pais”, entre outros. Ignora-se, dessa forma, as diversas formas de organização das famílias existentes na sociedade brasileira, assim como de que cerca de 80% dos lares no Brasil são providos por mulheres que cuidam de seus (suas) filhos(as) sozinhas (IBGE,2010). Assim, os bilhetes são endereçados ao público masculino, excluindo e silenciando linguisticamente milhares de mulheres/mães que além de responsáveis legais pelos (as) alunos(as) são presença majoritária nos eventos escolares.

Porém, parece estranho, mas geralmente, diante de uma situação de desvio do (a) estudante a mãe é convocada, mesmo que em um bilhete direcionado a um sujeito masculino na forma da frase “Prezado responsável”. A imagem de que na família nuclear as crianças são o centro da atenção da mãe, cuja tarefa essencial é acompanhar o processo escolar do(a) filho(a), ensinando dever de casa e acompanhando todos os eventos e reuniões que são oferecidas

pela escola. Dessa forma, quando algo diferente ocorre seja no aspecto comportamental, seja nos aspectos relacionados ao bom desempenho nas tarefas escolares, a mãe é o primeiro agente pensado e convocado pela escola para dar explicações e/ou tomar providências.

No livro “História da sexualidade I: a vontade de saber”, Michel Foucault (2005) analisa a família como dispositivo de controle social, pois a célula familiar, assim como foi valorizada durante o século XVIII, permitiu que, em suas duas dimensões principais - o eixo marido-mulher e o eixo pais-filhos - se desenvolvessem os principais elementos do dispositivo de sexualidade (o corpo feminino, a precocidade infantil, a regulação dos nascimentos e, em menor proporção, sem dúvida, a especificação dos perversos).

Para esse autor a família tornou-se um dispositivo importante de controle dos corpos tanto na dimensão individual quanto na dimensão coletiva. As resistências que ocorrem diante desse controle que são consideradas “anormalidades” sociais e individuais sofrem interdições externas vindas de especialistas médicas, religiosas e pedagógicas no âmbito da família. A interdição dos(as) profissionais das escolas nas famílias dos comportamentos desviantes ocorre a partir do exame da situação, da escuta, da confissão, de forma geral, da mãe que deve confessar sobre sua rotina, sendo convidada, convocada a falar das relações familiares, dos valores, dos hábitos. A partir desse exame os(as) profissionais da escola classificam em família estruturada ou desestruturada. Para os (as) alunos (as) classificados como advindos de famílias estruturadas, adequadas, por possuírem as condições materiais, sociais e familiares favoráveis ao desenvolvimento humano a interdição ocorre no sujeito-aluno(a). Ou seja, o desviante é um(a) aluno(a) problema, deve ser encaminhado para análise de outros profissionais. Diferente dos (as) alunos(as) que vivem em famílias com outra estrutura e cuja explicação para seus fracassos são indicados pelo mito da “desestruturação familiar” (GOLDANI, 2005).

Nesse caso, os (as) profissionais da escola, de forma geral, associam a estrutura e organização das famílias às relações de afeto e cuidado. Assim, o fracasso escolar e/ou o desvio comportamental é justificado pela ausência de um pai, de uma mãe, de uma rotina hierárquica, de uma referência feminina, de uma referência masculina, de uma casa fixa, ordenada, entre outros. A família é cercada, portanto, pela escola e outras instituições relacionadas de conselhos, de tratamentos, de escutas, de práticas diversas que podem incidir nos seus modos de organização e convivência no interior de suas relações. Nesse sentido, a partir das leituras de Foucault (2005) é possível compreender que as práticas de reunião de pais, de escola de pais, de acolhimento e escuta das famílias são formas de governo das famílias, ensinando-as como devem criar seus(suas) filhos(as) e, principalmente, como devem vivenciar suas relações afetivas. (SIQUEIRA, 2007)

Ou seja, os discursos de alguns agentes educativos que justificam o fracasso das crianças na escola como resultado da desordem familiar, principalmente se esses estiverem inseridos em modelos familiares considerados como não padronizados. Atribuir as características biopsicológicas e sociais das crianças ao tipo de família é vincular nossa formação a um processo maniqueísta relacionado a causa e efeito, ou seja, família nuclear, sinônimo de lar organizado e afetivo, traz como consequência crianças responsáveis, equilibradas e educadas. Tal pensamento é perigoso, pois subestima os diferentes aspectos que nos constituem como ser humano, sendo as relações familiares apenas uma faceta.

## **Mito 2 - O sucesso escolar depende do acompanhamento intensivo da família.**

O Mito 2 que trata do sucesso escolar das crianças e adolescentes como resultado do compromisso e investimento das famílias está diretamente relacionado ao mito 1, pois ambos são construídos a partir de discursos de normatividade. No mito 1 a normatividade está vinculada a organização familiar constituída pelos discursos religiosos, jurídicos e médicos como discutido acima. Porém, no caso do mito 2 os discursos de normatividade estão relacionados a padrões de aprendizagem, desenvolvidos, principalmente, pela psicologia de concepção mais positivista. Os modelos científicos das ciências naturais e matemáticas aplicados nos estudos sobre comportamento humano e processos de aprendizagem fizeram da psicologia no século XIX e XX uma ciência do conhecimento, criando uma área denominada psicometria com seus testes como o de QI (Quociente de Inteligência), por exemplo. Foucault (2003) criticou a adoção dos processos de pesquisa e cálculo das ciências naturais e matemáticas nos aspectos humanos, afirmando que as ciências humanas devem fugir da naturalização e biologização dos comportamentos humanos, incluindo aspectos da aprendizagem humana. Ou seja, a partir das leituras de Foucault (2003) sobre o ser humano como objeto de saberes é possível perceber e analisar que a pedagogia endossada pelos estudos da psicologia em especial técnicas e resultados da psicometria produz no interior das escolas práticas de classificação e hierarquização dos níveis de desempenho na escola. Exatamente disso que trata o mito 2, em que as prescrições psicológicas, pedagógicas e neurológicas que nesse século XXI ganha força e ocupa o lugar de produção de saberes prescritivos e normativos sobre o cérebro humano, incidirão sobre as famílias incentivando-as na produção de um lar letrado e escolarizado.

Esse discurso circula com muita força em nossa sociedade, divulgado por profissionais da educação, mas principalmente por instituições oficiais de educação como o Ministério da Educação que a partir dos anos 2000 publicou cartilhas sobre o assunto, instituiu o dia 24 de abril o dia da família na escola e criou o Programa Educação e Família no âmbito do Programa Dinheiro Direto

na Escola (PDDE) cujo objetivo é “fomentar e qualificar a participação da família na vida escolar do estudante e na construção do seu projeto de vida”, possuindo ações estratégicas para o alcance dos objetivos em projetos de formação relacionados ao próprio programa e ao conselho escolar. (BRASIL, 2021). Não há nenhum problema na participação efetiva das famílias na vida escolar dos (as) filhos(as), porém há necessidade de uma reflexão menos ingênua desse fenômeno. Segundo, Rosely Sayão em palestra proferida no espaço TEDEX no ano de 2014, disponível no Youtube, chama a atenção para a simplicidade desta tese. Pois, a relação direta que é estabelecida entre o investimento da família e sucesso escolar é constituída na lógica unilateral de causa-efeito, de ação-reação, de estímulo-resposta nos aspectos relacionados ao desenvolvimento escolar. No entanto, sabe-se a partir de pesquisas de vertentes sócio-históricas que não há essa relação causal direta que simplifica os processos ensino-aprendizagem nos contextos escolares, ignorando, muitas vezes, a complexidade do ser humano considerando suas dimensões biológicas, sociais, históricas e culturais.

A escola como instituição de ensino possui um conjunto de ações, valores que constitui a cultura escolar que se concretiza em seus rituais e suas práticas. Na relação de ensino-aprendizado no espaço escolar tem-se os(as) estudantes, que assumem posição de sujeito diferente de ser filho(a) no espaço domiciliar. Ao propor a família que ensine o dever de casa, há um atravessamento de atitudes e ações escolares em espaço doméstico. Ignora-se na tarefa de dever de casa toda a dinâmica, rotina da família, pressupondo como dito no mito 1 que a mãe estará à disposição para realizar tal tarefa, pois todo seu tempo é dedicado ao(à) filho(a). Novamente é esquecido que grande parte das pessoas responsáveis pelas crianças e adolescentes, principalmente mulheres, saem de casa pela manhã e somente regressam à noite. Realizam trabalhos fora do ambiente doméstico e quando regressam à casa estão cheias de tarefas relacionadas à casa, à alimentação, aos cuidados de casa, entre outros. Visão limitada da realidade faz com que os (as) professores(as) convoquem essa família para justificar porque não ensinam ou instruem no dever de casa.

Nesse sentido, a prática de encaminhar deveres para a casa é ao mesmo tempo uma estratégia para controle do investimento familiar em relação as tarefas escolares, assim como é uma estratégia direcionada aos (às) alunos(as) para construção de hábitos de estudo no contexto domiciliar. Além disso, pode ser pensado como estratégia de controle do planejamento de aula do(a) professor(a), pois a partir do dever de casa a família terá acesso ao que está sendo ensinado aos(às) filhos(as), sendo inclusive, usado como critério de indicação de qualidade de ensino. Ou seja, para alguns familiares a escola de qualidade é a que oferta deveres de casa diariamente. O dever de casa analisado como prática estratégica para controle das ações da escola e da família, produz também formas específicas de ser aluno(a) bom(boa), pois é desejável a

realização deles como indicador para classificação do nível de responsabilidade e autonomia escolar. Aliás, parece até contraditório que a escola define o dever de casa como atividade a ser executada pelo(a) aluno(a) com intuito de desenvolver a autonomia escolar, porém a família deve acompanhá-lo e orientá-lo na execução das tarefas.

Assim, esse mito que impulsiona práticas como a dos deveres de casa, por exemplo, deve no mínimo nos levar a seguinte reflexão: como formar um sujeito autônomo se preciso comunicar e responsabilizar sua família por tudo que ele faz no espaço escolar? Como compreenderá e será capaz de tomar decisão se não refletir sobre suas escolhas e consequências? Nesse jogo de responsabilização da família pela não realização dos deveres de casa, bem como do não acompanhamento constante das práticas desenvolvidas pela escola pode gerar a vitimação e a infantilização dos(as) alunos(as). Essa armadilha causada pela divulgação do mito de que “o sucessor escolar é resultado do acompanhamento da família” precisa ser considerada e pensada, buscando equilíbrio entre a atuação e responsabilização da família em relação ao (às) dos(as) filhos(as), sem isso pode não ser desenvolvida a autonomia desejada, pois usarão seus(suas) responsáveis como muletas e o pior culpabilizando os (as) pelos fracassos.

### **Mito 3 - Famílias presentes na escola condição para a gestão democrática**

Outro mito muito divulgado nas escolas públicas do Brasil é sobre a participação da família na escola como condição para a gestão democrática. Gestão democrática compreendida como organização escolar que favorece práticas dialógicas nas tomadas de decisão nos aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos. Para tanto é necessário que as escolas possuam conselho escolar com representação de todos os segmentos, bem como promova práticas de participação coletiva como grêmios estudantis, assembleia de turmas, seminários temáticos, entre outros. (PARO, 2018).

Cena de uma escola: treze pessoas reunidas em círculo, constituídas por quatro mães, duas professoras, uma secretária escolar, uma pedagoga, três alunas e um aluno que cursam o 9º ano e a diretora escolar. A diretora inicia a reunião apresentando a planilha de gastos, explicando cada gasto. Em seguida pergunta se há algum questionamento ou assunto que gostariam de tratar naquela reunião. Silêncio e troca de olhares. Não há perguntas, nem outro assunto a ser discutido na reunião. A diretora então prossegue, solicitando que todos(as) assinem a prestação de contas e a ata escrita pela secretária escolar. Reunião encerrada, no mês seguinte se reunirão novamente mantendo o roteiro.

A descrição acima pode representar a rotina de uma reunião de conselho escolar cujo objetivo é apenas legitimar a prestação de contas da escola. Apesar do Ministério da Educação desde os primeiros anos do século

XXI incentivar e viabilizar práticas de fortalecimento dos conselhos escolares, por meio do Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares as práticas permanecem no âmbito dos aspectos financeiros. Ou seja, os conselhos escolares foram instituídos nas escolas públicas como instrumento para a consolidação da gestão democrática. Assim, os conselhos escolares possuem quatro funções centrais a saber: a fiscalizadora, a mobilizadora, a deliberativa e a consultiva (BRASIL, 2004). Porém, apenas a existência de um conselho escolar não é suficiente para romper com a participação silenciosa e figurativa de alguns(mas) de seus membros.

As famílias podem ser chamadas apenas para legitimar uma ação que a escola deseja, ou seja, as famílias participam, estão presentes na reunião do conselho escolar, mas apenas aceitam e assinam. As reuniões escolares, em sua maioria, são criadas com as pautas definidas pela escola, sem espaço para as famílias sugerirem ou criticarem. Geralmente, nos conselhos escolares as tabelas de gastos da escola são apresentadas no momento da reunião para assinatura e aprovação. Quando deveria ser apresentada dias antes para análise e estudo.

Na verdade, a quantidade de participação não significa que a escola seja democrática, pois às vezes falta espaço para o diálogo, para o debate e para os questionamentos, seja pela passividade dos sujeitos envolvidos, seja pela estrutura e organização das diferentes reuniões que ocorrem na escola. De certa forma, essas práticas nas escolas reproduzem o modelo de participação política em nossa sociedade. Muitos(as) votam em vereadores, deputados e senadores, por exemplo, e não acompanham os pleitos. Entregam a eles(elas) todas as decisões sobre o município, estado ou país.

Paro (2002, p.52) ressalta que a gestão democrática somente será efetivada na escola quando houver “uma relação de aceitação mútua, entendendo-a como a única forma adequada à convivência social democrática”, concluindo que “pela educação como prática democrática se constrói o político e se concorre para uma sociedade mais cooperativa, mais compartilhada... e mais digna de ser compartilhada”.

A defesa pela participação das famílias na escola é um discurso divulgado por diferentes órgãos oficiais de educação como Ministério da educação e as secretarias municipais e estaduais de educação. Além disso, por diferentes institutos de fomento à educação na perspectiva de construção da gestão democrática, mas também como forma de responsabilização pela organização e sucesso escolar. As famílias e voluntários comunitários são convocados pela mídia de forma geral a participar e agir no espaço escolar, auxiliando na construção de práticas artísticas e culturais e na manutenção do espaço. A ideia de uma escola pública, aberta e colaborativa pode ser útil para as práticas democráticas, bem como para retirar do Estado a responsabilidade pelo financiamento adequado para garantir as boas condições de

funcionamento das escolas. Cenas de responsáveis pintando a escola, fazendo reparos no prédio escolar, contando histórias para as crianças, montando painéis, entre outros, vez ou outra aparece na televisão como propaganda da importância dessa participação.

A participação é importante, mas não na garantia de presença apenas, faz-se necessária a viabilização de práticas realmente democráticas em que os espaços escolares sejam construídos para aprendizado de todos. Principalmente para a compreensão de que escola é uma instituição com objetivos específicos que dialogam com outras instituições e no caso da escola pública sendo de responsabilidade financeira e estrutural do Estado.

#### **Mito 4: Educar é diferente de ensinar**

O pensamento dicotômico (bem/mal) (certo/errado) (bonito/feio) (senso comum/conhecimento científico) que configuram o pensamento ocidental é a referência desse mito. A crença de que o mundo, as pessoas e as coisas são divididas em dois lados está presente no dia a dia das escolas. Ou você é uma mãe boa, participativa ou é negligente; ou você é um aluno bom ou é medíocre; ou existe a resposta certa ou a resposta está errada e por aí vai. Nessa perspectiva, a escola é a instituição legítima de formação de conceitos produzidos pelas ciências. Assim, o ensinar pertence ao mundo das ideias comprovadas, legitimadas pelas ciências e suas instituições. Já o educar pertence ao mundo social do senso comum, dos valores, dos sentimentos e das experiências, podendo ser exercido por cada um de nós nas relações humanas.

A partir de estudos curriculares vinculados às teorias críticas e pós-críticas, principalmente desenvolvidas no Brasil por Tomaz Tadeu da Silva (1999), por Antônio Flávio Moreira (2008) e por Sandra Corazza (2008), iniciamos o processo de compreender que educar e ensinar são processos indissociáveis carregados de técnicas e estratégias de governo dos outros, tal como desenvolvido por Michel Foucault (2003; 2005).

Assim, a ideia de que as crianças precisam ser educadas pelas famílias e ensinadas pelos(as) professores(as) apenas reforçam uma diferenciação, marcada pela hierarquização entre os conhecimentos. Os conhecimentos científicos, produtos essenciais do ensino, são considerados verdadeiros enquanto os valores, as experiências, como produtos da educação, são ainda classificadas por alguns como senso comum, ficando em uma escala de menor valor em relação aos conhecimentos produzidos e divulgados pelas instituições de pesquisa.

A diferenciação entre educar e ensinar presente nos discursos sobre a relação escola e família reforça essa hierarquização, pois desqualifica os próprios saberes presentes na história ancestral daquela família, quando dizem, por exemplo, “se não for a escola não aprenderá nada” ou quando diante do fracasso escolar disse-se “ele(a) não sabe nada”, compreendendo e divulgando

que o único saber válido é o advindo da escola. Reforçam a visão dualista que fortaleceu os projetos escolares nos últimos séculos, criando práticas escolares positivistas pautadas na ênfase conceitual e na memorização em detrimento da reflexão, tal como denominado por Paulo Freire no final dos anos de 1970 como “Educação Bancária”. Consonante com essa ideia de integração entre as ações de educar e ensinar Carlos Roberto Brandão (1981), escreveu:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. E já que pelo menos por isso sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre a educação que nos invade a vida, por que não começar a pensar sobre ela com o que uns índios uma vez escreveram? (BRANDÃO, 1981).

Para Foucault (2003) todo saber é político, pois possui uma origem e legitimação vinculada a relações de poder, seja o saber constituído nas relações sociais, comunitárias, familiares, seja constituído nas instituições científicas que dão caráter de verdade a determinados conceitos. Portanto, os conhecimentos desenvolvidos pela escola podem ser vinculados aos contextos sociais dos alunos e de suas famílias, evitando o silenciamento cultural de diversos modos de vida, por sua vez a desqualificação das famílias, principalmente as que possuem poucos recursos financeiros, como espaços de aprendizagem.

## Considerações finais

Então é isso? É preciso abandonarmos as práticas de participação das famílias na escola porque no fundo trazem consigo exercícios de governo das famílias, dos(as) profissionais da educação e dos (as) alunos? Agora, é necessário negar todos os discursos sobre a relação escola e família, legitimados de alguma forma nos quatro mitos analisados por que não são verdadeiros, apenas produzem efeitos de verdade? Essas dúvidas são normais a partir das leituras de análises realizadas por Michel Foucault (2003), gerando sensações de paralisia e ruptura com as práticas que ocorrem no interior das escolas. Porém as análises aqui apresentadas são problematizações e desconstruções dos discursos/mitos sobre a relação escola e família, fugindo das análises que costumam classificar as práticas escolares em certo/errado, adequado/inadequado e/ou verdadeiro/falso e indicando fórmulas mágicas, numa clara ação de substituição de uma prática por outra. Algumas vezes, a substituição de práticas classificadas como autoritárias e tradicionais por outras consideradas democráticas, simplesmente atitude de “cortar a cabeça do rei” (FOUCAULT, 2003) e colocar outra coisa no lugar que ocuparia a mesma função. Vale ressaltar que nessa perspectiva os exercícios de governo

do outro fazem parte das estruturas institucionais de controle e formação dos sujeitos desse tempo histórico, por meio de práticas coercitivas, mas também, práticas de liberdade, como bem analisou Foucault (1987; 2003; 2006).

O intuito central desse texto como dito acima foi o de realizar uma análise crítica da relação escola e família, identificando suas forças e o que colocam em funcionamento, principalmente como dispositivos de saber-poder em relação à escola e à família, possibilitando modos de ser mãe, de ser pai, de ser diretor(a) escolar, de ser professor(a), de ser agente voluntário, só para citar alguns. Apresentando outra forma de compreendê-los, identificando o “regime político, econômico, institucional de produção da verdade”. (FOUCAULT, 2008. p. 14).

Portanto, não foi desejo convencer-lhes de parar de defender, incentivar e/ou proporcionar práticas de participação da família na escola, apenas um convite para a reflexão diferenciada, para questionamento e, por que não, de resistência de práticas que nos governam e nos fazem meros repetidores discursivos. Faz se necessário, nessa perspectiva crítica compreender que a relação escola e família é constituída por espaços culturais diversificados, cercados por conflitos, por intenções institucionais, por práticas para a formação e legitimação de um sujeito de certo tipo. Fugir, dessa forma, das respostas simples e deterministas relacionadas ao sim/não, ao bom/mau e/ou ao certo/errado, provocando reflexões sobre práticas tão corriqueiras que ocorre no contexto escolar. Parafrazeando Michel Foucault (2003), o que importa nesse caso foi analisar como os mitos sobre a relação escola e família, principalmente na associação com discurso sobre o sucesso escolar, produzem práticas que mobilizam os diferentes sujeitos educativos (pais, profissionais da escola, alunos) a se tornarem sujeitos ativos na produção e divulgação de tais discursos/mitos, dando-lhes status de verdade ao serem incorporados nos ambientes escolares, sendo retroalimentados pelas próprias práticas que fez funcionar.

## Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação? Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Educação e família. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas/programa-educacao-e-familia>. Acesso dez/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília: Ministério da Educação, 2004. (caderno 1)

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. Interação escola-família: subsídios para práticas escolares. Brasília : UNESCO, MEC, 2009. Disponível [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&Itemid=30192)

CORAZZA, Sandra Mara. Currículos nômades: múltiplos nomes em 51 fragmentos. VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: Pesquisa em Educação e Inserção Social, Universidade do Vale do Itajaí, SC. 23 jun. 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/KD-OS-1832/Downloads/Para\\_pesquisar\\_um\\_curriculo\\_nomade\\_multi.pdf](file:///C:/Users/KD-OS-1832/Downloads/Para_pesquisar_um_curriculo_nomade_multi.pdf). Acesso em: fev. 2023.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 18.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. Bulletin de la Société française de philosophie, Vol. 82, n° 2, pp. 35 - 63, avr/juin 1990 (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafetá Borges e revisão de wanderson flor do nascimento. Disponível: <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/critica.pdf>. Acesso abril/2021.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I - a vontade de saber. 16ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. Ditos e escritos - Estratégia, poder-saber IV. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. Nascimento da prisão. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1977.

GOLDANI, Ana Maria. As famílias no Brasil e o mito da desestruturação. Cadernos Pagu, 2005. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1681>

IBGE. Censo demográfico - estatísticas de gênero - 2010. Disponível: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-15,-16,55,-17,-18,128&ind=4704>, acesso dez/2022.

LIMA, Andreza Maria de; MACHADO, Laêda Bezerra. Relação família-escola: o estado da arte na pós-graduação brasileira EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 46, p. 149-170, mai./ago. 2018.

MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. Método III: conhecimento do conhecimento. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 6ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). Família e escola: novas perspectivas de análise. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PARO, Vitor. Qualidade de ensino: a contribuição dos pais. 2 ed. São Paulo: Intermeios, 2018.

PARO, Vitor. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Ana Amália Torres; ROCHA, Zeferino Jesus Barbosa. No princípio era o mythos: articulações entre mito, psicanálise e linguagem. Estudos de Psicologia, 14(3), setembro-dezembro, 2009 (p.199-206).

YOUTUBE. Escola e família: em busca de uma nova relação. Rosely Sayão. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=kewds3taXkY>. Disponível dez 2022.

# Recomposição de aprendizagem nos anos finais da educação básica

Rúbia Tatiana Santana de Souza Frederico



10.47247/CM/6063.019.2.25



## Introdução

Pensar em Educação Básica, remete a olhares desafiadores no que se diz respeito a aprendizagem significativa. Entende-se que a aprendizagem passa por grandes transformações, a tecnologia é uma delas, que bem planejada traz benefícios para a construção de novos saberes, porém deve ter uma mediação responsável para que potencialize o aprendizado, assim é necessário políticas públicas ativas que auxiliem na formação de profissionais, dando oportunidades de desenvolvimento.

Diante de tantas transformações, a defasagem escolar ainda é um problema a ser resolvido, embora sempre haverá situações isoladas, o fracasso escolar atribui a várias formas de promover o ensino, pois muitas vezes o problema é biológico e social, assim o professor/mediador deve ter um olhar além das entrelinhas para identificar as necessidades de cada aluno no contexto escolar.

As “Políticas públicas tratam do conteúdo concreto e simbólico das decisões políticas e dos processos de construção e atuação dessas decisões”. A origem da palavra: “política pública” está relacionada ao conteúdo consolidado e, simultaneamente, ao conteúdo simbólico, que permeia as decisões políticas, além do processo de edificação e da atuação de decisões práticas (SECCHI, 2017, p. 2).

Com tudo, as políticas públicas devem atuar de maneira presente da vida do cidadão em qualquer etapa de sua vida, mas o que políticas públicas têm a ver com recomposição de aprendizagem?

Embora a Educação seja um direito de todo cidadão brasileiro, contemplado no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, destacando a igualdade e acesso para todos, ainda encontra cidadãos sem o acesso previsto em lei por desigualdades sociais. De acordo com Cunha, Silva e Silva (2020) o direito a educação é renegado a muitos cidadãos, por conta da desigualdade social que marca a história do Brasil.

Abe (2022) diz que existe muita importância da existência de uma política pública que trata desses grandes problemas, ao garantir uma armação legal que inclusive estimula as redes de ensino que ainda não pensaram em ações que visem tais investidas. Dessa maneira é fundamental fazer valer as políticas em nosso país, e a recomposição de aprendizagem deve ser levada a sério.

O Decreto nº 11.079 de 23 maio de 2022 foi instituído pelo governo federal a Política Nacional de Recuperação de Aprendizagem das Aprendizagens na Educação Básica. A intenção central foi combater à evasão e ao abandono da escola, visando “a diminuição da distorção idade-série e o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem para acelerar o avanço das(os) estudantes” (ABE, 2022).

O mesmo decreto aponta como diretrizes o incentivo ao desenvolvimento de meios e de metodologias que estimulem a recuperação das aprendizagens e estratégias de diagnóstico de acompanhamento das aprendizagens do aluno e a promoção da inclusão digital e da inovação das instituições de ensino (ABE, 2022).

O decreto prevê ainda o estabelecimento de metas curriculares nacionais, a aplicação de avaliação diagnóstica e formativa a docentes e gestoras(es), a elaboração de estudos, avaliações e de uma plataforma para divulgação das soluções tecnológicas relacionadas à temática (ABE, 2022, s/p.).

Santos (2022) apresenta o conceito de recomposição de aprendizagem pautado na perspectiva da especialista Sonia Guaraldo, que diz ser “um grande guarda-chuva que envolve olhar para múltiplos aspectos”. Assim com tantas mudanças e aquisição de novos hábitos é primordial que o professor e especialista tenham um olhar além do acadêmico, um olhar além dos muros escolares, ou seja, a recomposição da aprendizagem é essencial nesse período de construção da aprendizagem significativa.

Assim, o processo de recomposição de aprendizagem, visa interagir o aluno com o conhecimento preparando-o para o convívio social.

Henri Wallon (1968) também dá grande ênfase ao meio social e às interações com o meio. Ressalta que as relações do homem com o meio são de transformações mútuas e as circunstâncias sociais de sua existência influenciam fortemente a evolução humana.

Assim, a aprendizagem deve inserir a realidade do aluno levando em consideração suas habilidades, capacidades e competências. O professor para elaborar a recomposição da aprendizagem necessita conhecer as lacunas e direcionar a aprendizagem de forma a envolver o aluno no processo da construção do conhecimento.

Segundo Ferreira (2001) É preciso individualizar o aluno, perceber suas características e, principalmente suas mudanças da última aula para esta. Assim, é preciso entender que as mudanças possam ser percebidas com olhares além do acadêmico, observar comportamento e atitudes dos alunos.

É preciso intervir de maneira coerente e respeitosa, entendendo o tempo do aluno e suas limitações, é preciso conhecer e possibilitar a aprendizagem de forma a atender as expectativas sem frustração por parte do aluno, pois a mesma gera desmotivação.

Maluf (2016) defende que “a intervenção Pedagógica, Psicopedagógica ou Neuropsicopedagógica é a busca de aprendizagens significativas, a compreensão acerca de determinados conhecimentos, possibilitando desenvolvimento ou reabilitação de competências e aptidões que se encontram diminuídas ou deficitárias”. (p. 37).

É preciso desenvolver as competências do aluno, é papel primordial do professor/mediador promover estratégias pedagógicas lúdicas e concretas para promover a aprendizagem de forma significativa.

Para Campos:

O professor pode preparar situações, pretendendo incentivar o educando, sem conseguir alcançar a motivação desejada, e, indubitavelmente, a incentivação pretendida. A motivação é um processo interior, no indivíduo, que deflagra, mantém e dirige o comportamento. A motivação é um estado físiopsicológico, interior ao indivíduo, um estado de tensão energética, resultante da atuação de fortes motivos que o impelem a agir, com certo grau de interesse e empenho (1983 p.112).

Assim, é notório um planejamento adequado e direcionado a lacuna que deve ser trabalhada. Como planejar as ações de intervenções no contexto escolar, proporcionando aos alunos novas possibilidades de aprendizagem? Esse questionamento faz refletir a singularidade de cada aluno, pois o planejamento deve ser coletivo, mas a intervenção muitas vezes é individual, uma vez que cada aluno possui a sua habilidade e competência. Dessa maneira cabe ao professor conhecer o aluno e identificar suas reais necessidades para intervir de maneira satisfatória.

A aprendizagem ocorre de muitas maneiras, é preciso estratégias, ferramentas adequadas para possibilitar instrumentos novos que estimule e favoreça a aprendizagem significativa dos alunos.

Segundo Lima (2017), ao longo da Educação Básica, os processos cognitivos precisam ser analisados em todas as concepções, não apenas com os fracassos, ao qual ficam impregnados em alguns indivíduos. Deve-se intervir desde o início com atividades que possam estimular os alunos na busca pelo conhecimento e aprendizagem.

Assim, os estímulos devem partir do levantamento das necessidades para a recomposição da aprendizagem do aluno. Alberguine (2012) ressalta que o educador precisa ter um conhecimento prévio sobre os processos cognitivos em que a criança se encontra, para assim ela observar o que realmente ela precisa; A criança em questão é o aluno que precisa encontrar seu caminho e direcionamento para consolidar a aprendizagem, seja ela transmitida de forma lúdica ou tradicional.

Macedo (2005) coloca que,

(...) cuidar da dimensão lúdica das tarefas escolares e possibilitar que as crianças pudessem ser protagonistas, isto é, responsáveis por suas ações, nos limites de suas possibilidades de desenvolvimento e dos recursos mobilizados pelos processos de aprendizagem (p.15).

Ou seja, é preciso possibilitar para depois cobrar, não adianta intervir de maneira aleatória sem proporcionar ao aluno uma aprendizagem. Os jogos, as brincadeiras, são importantes para o desenvolvimento do aluno, porém deve

ser acompanhado de um planejamento direcionado, que possibilite a estimulação da criança para determinados fins. O ensino lúdico não diz respeito apenas ao ensino para crianças, o ensino se perpetua para toda a educação, cabe ao professor/mediador direcionar as informações para gerar os conhecimentos necessários ao nível de ensino.

Para Campos, “a compreensão e o uso adequado das técnicas motivadoras poderiam resultar em interesse, concentração da atenção, atividade produtiva e eficiente de uma classe; a falta de motivação poderia conduzir ao aumento de tensão emocional, problemas disciplinares, aborrecimentos, fadiga e aprendizagem pouco eficiente da classe” (1983 p.108).

Assim compreender o que realmente faz sentido para o aluno é de grande valia na composição dos projetos e ações práticas para atuar na recomposição da aprendizagem dos alunos. No ambiente escolar a defasagem está gritante, atua-se aqui nos anos finais da Educação Básica por entender que há uma discrepância entre o ensino e aprendizagem. Dessa forma o trabalho dos profissionais da Educação deve ir além dos muros escolares, entender o que há por trás de cada aluno.

## **Os desafios do professor na Recomposição da Aprendizagem**

Os desafios são relacionados a processos vinculados ao ensino, onde cada aluno possui sua singularidade, é desafiador entender e conhecer as habilidades dos alunos, uma vez que nem sempre a investigação pedagógica traz resultados positivos.

Segundo Maluf (2016), educadores e profissionais no processo de ensino e aprendizagem, devem investigar suas metodologias, suas práticas referentes às barreiras de aprendizagens encontradas pelos alunos na sala de aula e de sua relação com o aprendente, para saber se está contribuindo ou impedindo a construção e reconstrução dos conhecimentos pelas crianças, que não trazem consigo apenas dificuldades de aprendizagem específicas no cognitivo, mas também nos seus sentimentos e comportamentos em sala de aula, na instituição, na família e na sociedade.

Fonseca (1995) afirma que a investigação pedagógica já demonstrou que a resposta à instrução é diferente de criança, para criança, e de professor para professor, pois não se deve esquecer que os professores são tão diferentes quanto os alunos, e que o processo de ensino- aprendizagem é muito mais complexo do que parece à primeira vista.

Compreende que a investigação pedagógica deve ser realizada de forma que envolva o aluno em todo contexto escolar, que busque em seu histórico todo caminho percorrido e quais são as maiores dificuldades para que as mesmas sejam inseridas no processo de recomposição, trazendo esse aluno



SANTOS, M.; VARELA, S. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. Revista Eletrônica de Educação, v.1, n. 01, ago. / dez. 2007

FONSECA, Vitor. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. Revista Psicopedagogia, Portugal. 2014.

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

LIMA, Elvira Souza. Indagações sobre o Currículo: Currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério

MALUF, A. C. M. Alternativas pedagógicas: propostas para ensinar e intervir em espaços de aprendizagem. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2016, p. 27-37.

MACEDO, L. (2007) Ensaios Pedagógicos: como construir uma escola para todos? Porto Alegre, Artmed, 2007.

SECCHI, L. Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análises, casos práticos. 2ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017. p. 1-22-55-80.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 23ª ed. rev. e atual. 12ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2007.

WALLON, H. A Evolução Psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1968.

# Tecnologia educacional como estratégia de ensino-aprendizagem significativa no ensino superior: relato de experiência

João Vítor Lira Dourado, Francisca Alanny Rocha Aguiar,  
Roberlandia Evangelista Lopes Ávila e  
Suênia Évelyn Simplício Teixeira



10.47247/CM/6063.019.2.26



## Introdução

Diferente da Educação Básica, o Ensino Superior contempla uma gama de áreas de formação ao nível de graduação. Assim sendo, verifica-se que as mediações pedagógicas no Ensino Superior são pautadas por métodos mais tradicionais e em geral de forma objetiva, pois alguns dos professores podem ser bacharéis e não vivenciaram o viés pedagógico em sua matriz curricular de graduação, logo, isso não os impedindo de lecionar no Ensino Superior (SOUZA et al., 2022).

Contudo, a sociedade contemporânea marcada pelo avanço veloz e contínuo da tecnologia e da inovação, configura um cenário impactante que almeja transformações teórico-práticas e político-sociais no âmbito da educação. Novos desafios se fazem presente frente às novas exigências das práticas pedagógicas no Ensino Superior e impulsionam os docentes a (re)pensarem e ampliarem sua consciência sobre a própria prática pedagógica em sala de aula (BRISOLLA, 2020).

Assim sendo, o uso da tecnologia educacional nas últimas décadas tem sido cada vez mais aplicado nos espaços, devido a acelerada renovação dos meios tecnológicos nas mais diversas áreas e influenciada consideravelmente pelas mudanças que ocorrem na sociedade. Este termo tem se configurado como um conceito amplo que diz respeito à utilização de recursos tecnológicos para fins pedagógicos. Seu objetivo é trazer para a educação, seja dentro ou fora de sala de aula, práticas inovadoras que facilitam e potencializam o processo de ensino-aprendizagem (GOULART, 2015).

Dentre essas práticas inovadoras, temos as metodologias ativas, que têm se tornado relevantes ferramentas para a exposição didática de conteúdos, que facilitem a assimilação por parte dos alunos, auxiliando no seu processo de aprendizagem. Mas para isso, é preciso uma participação mútua entre o aluno e o professor, para que possam entregar um ao outro o objetivo proposto sobre determinado tema (DIAS-LIMA et al., 2019).

Os alunos quando são impulsionados a participar de determinada metodologia empregada de forma dinâmica e atrativa, podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades como a colaboração e comunicação entre os alunos de sua turma, tornando menos envergonhados ou tímidos. Bem como estimular suas habilidades cognitivas, estimulando os pensamentos sobre os conteúdos e/ou atividade apresentada, proporcionando a resolução de problemas e enfrentamento de incertezas (DIAS-LIMA et al., 2019; ASSUNÇÃO, 2021).

As mudanças nas estratégias metodológicas visam direcionar uma nova estratégia de ensino, para incentivar o aluno ser protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que estimule o interesse em assuntos considerados importantes para a sua formação, sem perder a essência

da estratégia inclusiva dos jogos interativos, como os de tabuleiro (LOZZA E RINALDI, 2017).

Além de todos esses benefícios expostos, é relevante após a utilização da tecnologia educativa utilizar-se de uma devolutiva dos alunos para obter opiniões que contribuam de forma construtiva para as próximas metodologias, com vista a melhorar cada vez mais o que está sendo aplicado e corresponsabilizar também o aluno nesse processo pedagógico de construção do seu aprendizado (ASSUNÇÃO, 2021). A construção de metodologias que auxiliem no processo de aprendizagem do aluno pode proporcionar para o meio acadêmico um leque de possibilidades, contribuindo de forma positiva para um arsenal repleto de propostas e sugestões para serem utilizadas nas atividades de ensino de forma dinâmica. Além disso, terá um escopo amplo para fontes de exemplos e variedades.

## **Objetivo**

Descrever experiência da aplicação de tecnologia educacional como estratégia de ensino-aprendizagem significativa no Ensino Superior e as suas contribuições no processo formativo em cursos de graduação em saúde para (re)significar as práticas de ensino em sala de aula transcendendo o modelo tradicional para o emancipatório.

## **Metodologia**

Trata-se de um relato de experiência de atividades formativas pontuais desenvolvidas em oito disciplinas (Saúde Coletiva, Enfermagem Clínica II, Epidemiologia, Educação em Saúde, Farmacologia, História e Fundamentos da Enfermagem, Deontologia e Exercício Profissional da Enfermagem e Políticas de Saúde e Sociedade) nos cursos de graduação em Enfermagem e Fisioterapia durante o semestre de 2022.2 na Faculdade 05 de Julho (F5).

Estas foram planejadas em momento anterior que antecedia o referido semestre letivo durante a construção dos planos de ensino e cronograma das disciplinas, portanto, sendo registrado nos referidos documentos pelo docente responsável a realização destas atividades nas respectivas disciplinas em sala de aula com as suas turmas.

Participaram destas atividades aproximadamente 400 alunos tanto do sexo masculino como feminino, com faixa etária entre 18 a 47 anos de idade e regularmente matriculados nas disciplinas dos cursos da referida Instituição de Ensino Superior (IES). Estas foram realizadas durante os tempos das disciplinas nas salas de aula, com duração em média de duas horas cada, no período matutino ou noturno, no horário regular das aulas, sendo acompanhadas do docente responsável por estas sob papel de facilitador.

Para tanto, durante encontro de aula que antecedia a realização destas atividades em sala, o docente responsável informava rapidamente a turma sobre a aula seguinte e disponibilizava o conteúdo programático a ser abordado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para estudo prévio por parte dos estudantes das referidas disciplinas. Buscou-se no desenvolvimento destas atividades se subsidiar na Educação Emancipatória de Paulo Freire (1987) e na Teoria da Carga Cognitiva de Sweller (2003) entendidas como ferramentas que possibilitam propiciar um ensino significativo e a construção de um saber coletivo, direcionando as informações como mediadoras e propiciando condições favoráveis aos estudantes.

Isto, portanto, favoreceu o desenvolvimento de uma tecnologia educacional para o processo formativo no Ensino Superior, a qual é composta por três momentos distintos e interdisciplinarmente entrelaçados, a saber: 1) Acolhimento: direcionado a promover a interação entre os estudantes e a apresentação geral da atividade; 2) Desenvolvimento: voltado a aplicação de jogo de tabuleiro com perguntas e respostas sobre um conteúdo programático com fundamentação teórica e prática. O jogo foi confeccionado pelo próprio professor a partir de Espuma Vinílica Acetinada (EVA), disposto nas cores preto e vermelho, é composto por 26 casas enumeradas ao centro de cada e acompanhado de um dado de seis lados enumerados de um ao seis. Este apresenta um material impresso com instruções e regras, sendo em síntese informado o início da partida, a sequência das perguntas e respostas conforme o grupo de participantes acerte ou erre, as orientações durante o caminho do jogo sobre 'voltar' ou 'avançar' determinado número de casas e o fim da partida ao alcançar a casa final; e 3) Avaliação: direcionada a uma autoavaliação por parte dos estudantes sobre o momento realizado em sala de aula.

No primeiro, destaca-se que inicialmente empregou-se da técnica grupal denominada de novelo da lã como momento de aquecimento para quebrar o gelo entre os estudantes e posteriormente fez-se uma breve apresentação da atividade a ser desenvolvida em sala de aula em relação as regras e etapas. Deste modo, solicitou a divisão da turma de forma equivalente em dois grupos que seriam denominados de grupo A e B para participação e a organização das carteiras em forma de semicírculo na sala de aula, além da eleição de um líder para representar o grupo na apresentação das respostas. Deste momento, ainda apresentou a turma de alunos as regras e normas do jogo de tabuleiro dispostas no projetor e, ao final pediu-se que entre os líderes tirassem ímpar ou par para definir quem iria começar o jogo de tabuleiro.

No segundo momento, instigou-se a participação dos estudantes por meio do jogo de tabuleiro com fundamentação teórico-científica para uma crítica-reflexão do conteúdo abordado. Deste modo, inicialmente solicitou-se que o líder jogasse no ar o dado para identificar quantas casas seriam avançadas caso o grupo acertasse a pergunta a ser disparada pelo professor e

posteriormente lançou a primeira pergunta ao grupo que iniciaria o jogo referente ao conteúdo programático a ser abordado em sala de aula e delimitou tempo de três minutos no cronograma para que o grupo se reunisse e elaborasse uma resposta a ser repassada pelo líder para dar continuidade ao jogo. Durante este momento, o docente no papel de facilitador ficava atento quanto ao tempo e a cordialidade entre os colegas em sala de aula para manter uma atmosfera de harmonia. Caso o grupo acertasse, pontuaria no placar um ponto e o líder avançaria as casas inicialmente delimitadas no dado e uma novamente o processo inicial aconteceria, contudo, caso o grupo não acertasse a pergunta, seria dada a oportunidade de resposta ao grupo adversário e caso este não acertasse também, o professor faria uma breve exposição do conteúdo a partir de um projetor com slides composto por imagens e textos para facilitar a compreensão do tema abordado. Salienta-se ainda que caso os grupos acertassem as respostas, o professor ainda fazia uma breve exposição em complementação a explanação do líder de cada grupo.

No terceiro e último momento, solicitou que os estudantes fizessem uma reflexão sobre o momento da aula, expondo a experiência em relação à participação ao momento e os conhecimentos adquiridos e construídos por meio de breves depoimentos individuais.

Para a realização dos momentos, utilizaram-se os seguintes materiais: rolo de lã, aparelho de multimídia, desktop, slide mestre e jogo de tabuleiro. A análise das informações estruturou-se pela descrição da experiência significativa das atividades dos encontros realizados de maneira geral e, por sua vez, a interpretação ocorreu em conversação com a literatura pertinente à temática do estudo e com fundamentações teóricas dos pressupostos da Educação Emancipatória de Freire (1988) e a Teoria da Carga Cognitiva de Sweller (2003). Por ser um estudo que se refere ao aprofundamento teórico de situações que emergem a prática pedagógica redigidas em forma de um relato de experiência, descrevendo unicamente a visão da experiência quanto às atividades formativas onde se leciona, além de não ser previstos nenhum tipo de procedimento ou intervenção com fins de pesquisa científica, este, portanto, dispensa apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa. No entanto, ressalta-se que todos os aspectos éticos foram respeitados durante o desenvolvimento das atividades juntos aos estudantes na IES e o sigilo de informações sobre os participantes foi preservado com o anonimato.

## **Marco teórico**

Para o desenvolvimento das atividades formativas em sala de aula, buscou-se utilizar os pressupostos da Educação Emancipatória de Freire (1988) e a Teoria da Carga Cognitiva de Sweller (2003). Assim sendo, a Educação Emancipatória caracteriza-se como uma abordagem grupal, em que os estudantes e o professor se integram através do diálogo, leitura, escritura, discussão e construção do mundo em que estão inseridos. Este método

educativo, baseia-se em uma proposta pedagógica libertadora e problematizadora que enfoca a importância do trabalho em grupo, a partir de temáticas propostas de modo prévio frente aos objetivos do que se propõe alcançar. Portanto, oferece locus de escuta, diálogo, participação, troca mútua de experiências, valorização do saber, desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, contextualização do conteúdo desvelado e respeito à autonomia dos estudantes e professor (FREIRE, 2005).

Já a Teoria da Carga Cognitiva baseando-se no conhecimento sobre a cognição, busca instruir um ensino que resulte em uma aprendizagem mais eficiente entre os estudantes. Esta lida com a carga imposta nos processos cognitivos dos indivíduos quando eles realizam uma tarefa específica. Deste modo, orienta sobre o melhor formato de apresentação de conteúdo de modo a gerar menor carga sobre a memória de trabalho, como também sobre como expandir a memória de trabalho, ou contornar as suas limitações, ou ainda, sobre como sequenciar a informação de um conteúdo complexo de forma a apresentá-lo sem causar uma sobrecarga cognitiva. De um modo geral, orienta na elaboração de um ensino que diminua a carga cognitiva improdutiva e, ao mesmo tempo, maximize a carga cognitiva produtiva para tornar a aprendizagem mais eficiente (SOUSA et al., 2010).

## Resultados e discussão

O acolhimento com a utilização da técnica novelo de lã inicialmente teve a perspectiva de propiciar um momento de descontração entre o grupo de estudantes. Na proporção que o novelo de lã era jogado de um participante para outro de forma aleatória, cada estudante que o recebia, apresentava o que gostaria de aprender/saber e expectativas acerca do encontro, formando assim um entrelaçado com a lã e simbolizando uma teia de aranha (DOURADO et al., 2018), buscando fazer uma analogia às relações que são estabelecidas entre as pessoas na sociedade e que cada indivíduo tem um papel importante a ser desempenhado em comunhão.

Assim sendo, destaca-se que é a partir desta relação entre educador-educando que o conhecimento e o processo dialógico se ancoram. A discussão inicial sobre o conteúdo programático é essencial para estabelecer uma interação entre estas três categorias gnosiológicas, pois o diálogo entre elas começa antes da prática pedagógica (FREIRE, 2008).

Já o segundo momento a partir da utilização do jogo de tabuleiro implicou que os estudantes tivessem inicialmente um primeiro contato com o conteúdo programático da aula da disciplina de modo individual por meio de material disponibilizado pelo professor previamente. Logo, verifica-se que estratégias pedagógicas como estas superam o modelo tradicional de ensino, ainda, vigente nos espaços de formação e focam no modelo emancipatório,

promovendo a autonomia individual do estudante e a busca de conhecimento na construção de saberes, tornando os estudantes protagonistas do processo formativo (REYNOLDS; SUTHERLAND; PALACIOS, 2019).

Além disso, durante a aplicação houve a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento sobre o conteúdo programático abordado, na medida que as perguntas eram disparadas pelos professor para seus respectivos grupos conforme a ordem, os estudantes entre si buscavam a resposta mais assertiva mediada por meio de um diálogo plural do encontro de saberes individuais advindos de um estudo prévio para uma fala única, porém, com representatividade coletiva a partir de um consenso entre o grupo de estudantes. Isto, portanto, oportunizando o protagonismo dos estudantes nos espaços das atividades por meio de uma participação emancipatória e estimulando a se tornarem atores ativos e reflexivos na experiência do ensino-aprendizagem e não apenas meros espectadores (DOURADO et al., 2018).

Logo, verifica-se que por meio de uma comunicação verbal os estudantes tinham total liberdade de expressar seus conhecimentos prévios, como também suas percepções sobre as temáticas abordadas, superando as relações assimétricas e a persistência dos padrões hegemônicos de desvalorização que ocorrem ainda no Ensino Superior (DOURADO et al., 2018). Frente a isso, Sweller (2003) aponta também que quando se demanda dos alunos uma explanação, está-se impondo a eles um esforço mental, isto é, uma carga cognitiva. Essa carga, esse esforço mental, contudo, é benéfico à aprendizagem, razão pela qual as explicações são consideradas como uma das formas de se gerar carga cognitiva relevante durante o ensino-aprendizagem. Além disso, permite que o estudante se integre à significação do conteúdo que, por vezes, coincide com as intenções de outros que significam o mesmo mundo. Este mundo é o espaço de encontro entre estudantes com os demais estudantes (FREIRE, 1987).

Ademais, o emprego do jogo educativo possibilitou ainda durante o momento um ao maior interesse de aprendizado e de participação ativa entre os estudantes, em comparação as aulas ministradas anteriormente no modelo tradicional vigente em que os alunos se apresentam passivos quando do repasse de informações em sala de aula utilizando-se de projetor e slides. Na verdade, sabe-se que o uso destes materiais tem se tornado um modelo inovador na promoção de debates em sala, uma vez que o uso desses recursos prende a atenção do estudante de forma didática e dinâmica. Desse modo, o processo formativo por meio de inovações tecnológicas vem proporcionando o aprendizado de forma diferenciada, potencializando o conhecimento do estudante e despertando o interesse do aprendiz, o que favorece a construção de espaços para a difusão de conteúdos que se revelam importantes na formação profissional (SEZGIN; LIN, 2019).

Logo, o uso de tecnologias tem se revelado primordial para a realização de processos formativos, pois elas promovem a autonomia e a emancipação do sujeito, aproximando-se das concepções da pedagogia

libertadora de Paulo Freire. Inicialmente, realiza-se a alfabetização dos participantes e, posteriormente, concretiza-se a formação profissional (FREIRE, 1987).

Ao final da atividade quanto à avaliação por parte dos estudantes sobre o momento, colheu-se em geral depoimentos positivos que mostravam a satisfação de todos os participantes com a atividade realizada pelo professor em sala de aula, evidenciando a estratégia como algo inovador no espaço de formação nunca antes visto e aplicado aos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. Deste momento, pontuaram ainda a atividade como relevante nas práticas de ensino ao facilitar a compreensão do conteúdo programático da disciplina e a necessidade da reaplicação por outros docentes nas disciplinas na abordagem de temas em sala de aula.

Sabe-se que em todo processo educativo ou formativo deve-se haver em sua fase final a avaliação, mediada não por um modelo pontual e classificatório, mas por uma autoavaliação quanto à experiência durante o processo ensino-aprendizagem com enfoque na atuação dos participantes e do facilitador (BRANDÃO et al, 2015). Portanto, este momento caracterizou-se como uma avaliação coletiva, entre os participantes e o facilitador, no que diz respeito a experiência e as transformações percebidas por eles. É um segundo momento da Educação Emancipatória, em que os participantes vão expondo de maneira individual como sentiram e compreenderam os momentos. Portanto, se mostra como um espaço para a recapitulação da experiência e vivência na atividade, ao passo que revela as percepções dos estudantes sobre os encontros e viabiliza ainda o docente no papel de facilitador analisar a estratégia educativa aplicada em grupo na sala de aula (MACHADO et al., 2017).

A realização da atividade impactou não apenas os estudantes, como também ao docente responsável no papel de facilitador durante o processo de ensino-aprendizagem numa via de mão dupla na construção de conhecimento de forma mútua. Sobre isto, Freire (1987) já defende que o professor não é apenas aquele que ensina, pois enquanto ensina, é educado em diálogo com o estudante que, ao ser educado, também educa.

Ademais, salienta-se que do registro em fotos das atividades efetuadas em sala de aula e do compartilhamento nas redes sociais, como, por exemplo, grupo geral do WhatsApp e Instagram da IES, os alunos e demais professores dos cursos mostraram-se interessados em conhecer a proposta inovadora de ensino e estes últimos motivados em aplicá-la em sala de aula durante a abordagem de conteúdos programáticos, inclusive, aqueles com teor teórico denso e extenso que os estudantes apresentam dificuldades e limitações de aprendizagem. Isto, portanto, implicando ao professor disponibilizar na coordenação do curso de Enfermagem o material para que os demais professores da IES pudessem utilizá-lo em suas aulas.

Esta experiência implica ainda afirmar que os cursos de graduação em Enfermagem e Fisioterapia da referida IES utilizam metodologias de aporte tecnológico e inovador nas práticas de ensino, revelando-se como um diferencial de ensino durante o processo formativo em comparação as práticas ainda vigentes com modelos tradicionais que apresentam desfechos desfavoráveis, especialmente no que se refere à dificuldade na retenção de informações por parte dos estudantes (MANIVA et al., 2018).

Por ser um material de baixo custo, adaptável a abordagem de qualquer temática, de fácil manuseio e implementação por parte do facilitador e de compreensão pelos estudantes, mostra-se como uma ferramenta acessível, potente e inovadora para uso nas práticas de ensino com os estudantes pelos docentes nos campos de formação profissional das IES. Isto, portanto, demonstrando a qualidade do material que permite a sua implantação e reaplicação a qualquer situação e cenário formativo com resultados semelhantes que, por sua vez, é exigido quando se discute sobre métodos para o desenvolvimento social, tecnológico e científico (DOURADO et al., 2018).

Em síntese, acentua-se que o uso desta tecnologia durante o processo formativo facilita o debate coletivo, a troca de experiências e a participação dos estudantes e favorece a construção de conhecimento sob a perspectiva crítica com relação à educação tradicional. Destaca-se que a má gestão de tempo e o controle de sala pelo professor podem dificultar o desenvolvimento da atividade considerando o tempo de aula, mas aspectos estes que não limitam as distintas possibilidades e contribuições da tecnologia no processo formativo.

Em relação a sugestão, faz-se imperioso o desenvolvimento de uma nova versão intensificando a participação dos estudantes no processo de construção do material. Acredita-se que essa abordagem fornece a oportunidade aos indivíduos para o qual o material é desenvolvido a participar de todas as fases e auxilia na garantia de uma ferramenta adaptada a atender às reais necessidades daqueles para a qual foi projetada (NOLLEN et al., 2013).

Além disso, torna-se relevante desprender esforços para a validação da tecnologia a cada abordagem quanto aos aspectos do conteúdo, da linguagem e da aparência por parte de especialistas e ao estilo, à apresentação e à compreensão por parte dos estudantes. Sabe-se que o processo de validação indica confiabilidade do material, respaldando a tecnologia para seu uso durante as práticas de ensino (CAMILO et al., 2009).

## **Considerações finais**

A tecnologia educacional se apresentou como uma estratégia de ensino-aprendizagem inovadora e significativa no contexto da formação profissional no Ensino Superior, sendo inclusive bem-aceitas pelos estudantes participantes nas atividades desenvolvidas no cenário de formação da IES para

subsidiar o processo formativo. Portanto, observa-se que as práticas de ensino sob uso de tecnologia se apresentam como estratégia pedagógica potencializadora para o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior.

Estas viabilizam a abordagem de conteúdos programáticos das ementas das disciplinas e tornam os estudantes protagonistas do processo para a construção de conhecimento de forma coletiva a partir da comunhão de interesses e opiniões diferentes. Isso, portanto, vem confirmar a importância do desenvolvimento e da utilização desses materiais nas práticas de ensino destinadas a processo formativo como estratégia pedagógica para o compartilhamento e, conseqüentemente, a construção de saberes necessários. Logo, destaca-se a urgência na implementação de modo contínuo destas atividades mediadas por essas ferramentas inovadoras, como forma de assegurar a inovação e qualidade do ensino de futuros profissionais.

## Referências

ASSUNÇÃO, A. A. Metodologias ativas de aprendizagem: práticas no ensino da Saúde Coletiva para alunos de Medicina. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA, v. 45, n. 3, p: 1-8, 2021.

BRANDÃO NETO, W. et al. Violence in the eye of adolescents: education intervention with Culture Circles. Rev. Bras. Enferm., v. 6, n. 8, p. 617-625, 2015.

BRISOLLA, L. Prática pedagógica no ensino superior: planejamento, interdisciplinaridade e metodologias ativas. Revista Devir Educação, v.4, n. 1, p. 77-92, 2020. Disponível em:  
<<http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/157/111>

CAMILO, V. M. B. et al. Educação em saúde sobre DST/AIDS com adolescentes de uma escola pública, utilizando a tecnologia educacional como instrumento. DST-J Bras Doenças Sex Transm, v. 21, n. 3, p. 124-128, 2009.

DIAS-LIMA, A. et., al. Avaliação, Ensinagem e Metodologias Ativas: uma Experiência Vivenciada no Componente Curricular Mecanismos de Agressão e de Defesa, no curso de Medicina da Universidade do Estado da Bahia, Brasil. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA, v. 43, n. 2. p: 216 – 224, 2019.

DOURADO, J. V. L; PONTE, H. M. S.; AGUIAR, F. A. R.; ARAGÃO; A. E. A.; FERREIRA JUNIOR; A. R. Educação sexual com adolescentes escolares: relato de experiência. Cienc Cuid Saude., v. 17, n. 1, 2018.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2008.

GOULART, M. C. O conceito de tecnologia educacional presente em trabalhos científicos publicados na ANPED. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense; 2015.

LOZZA, R., RINALDI, G. P. O USO DOS JOGOS PARA A APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR. *Caderno PAIC*, v. 18, n.1, p:575–592. 2017. Disponível em: <<https://cadernopaic.fae.edu/cadernopaic/article/view/264>>. Acesso em: 19 mar 2023.

MACHADO, A. L. G. et al. Culture circle in hypertensive elderly health promotion: experience report. *Cienc Cuid Saude.*, v. 16, n. 1, 2017.

MANIVA, S. J. C. F. et al. Tecnologias educativas para educação em saúde no acidente vascular cerebral: revisão integrativa. *Rev bras enferm*, v. 71, n. suppl 4, p. 1724-1731, 2018.

NOLLEN, N. L. et al. Development and functionality of a handheld computer program to improve fruit and vegetable intake among low-income youth. *Health Educ Res.*, v. 28, n. 2, p. 249-264, 2013.

REYNOLDS C; SUTHERLAND MA; PALACIOS I. Exploring the use of technology for sexual health risk-reduction among Ecuadorean adolescents. *Ann Glob Health.*, v. 85, n. 1, p. 57, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5334/aogh.35>>.

SEZGIN, E.; LIN, S. Technology-based interventions, assessments, and solutions for safe driving training for adolescents: Rapid review. *JMIR Mhealth Uhealth*, v. 7, n. 1, p. e11942, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.2196/11942>>.

SOUZA, N. P. C. Teoria da carga cognitiva: origem, desenvolvimento e diretrizes aplicáveis ao processo ensino-aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação Matemática e Científica. Universidade Federal do Pará; 2010.

SWELLER, J. *Cognitive Load Theory: A Special Issue of educational Psychologist*. LEA, Inc, 2003.

# Formação de normalistas no Ceará – reconstituição histórica em arquivos, acervos, fontes

Tania Maria Rodrigues Lopes,  
Maria Nahir Batista Ferreira Torres,  
Evanila Abreu de Oliveira, Veranice Franco e Ilma Lima



10.47247/CM/6063.019.2.27



## Introdução

O texto apresenta resultados de pesquisas desenvolvidas no período 2015-2022 sobre formação de professores no Ceará. Envolve um grupo de docentes-pesquisadoras engajadas em processos formativos *Stricto sensu*, atuantes na Educação Básica e/ou Superior, cujos objetos de estudo convergem para questões articuladas aos modelos e aos referenciais pedagógicos, aos marcos normativos e às instituições formadoras, destacando experiências pioneiras vivenciadas em solo cearense, bem como os desafios relacionados à interiorização das respectivas práticas, considerando o cenário de desenvolvimento urbano e as demandas concretas de escolarização no longo século XX.

Estudiosos da história da educação são unânimes em reconhecer o interesse pela formação docente, destacando o aumento gradativo das pesquisas e seus respectivos impactos sobre as transformações na educação e no ensino, produzindo uma recorrente reavaliação do papel da escola e dos professores, das concepções teóricas e metodológicas aplicadas aos processos formativos, suas formas de avaliação e as intervenções adotadas no sentido de redirecionamentos inclusivos e com resultados concretos de promoção da aprendizagem.

Revisitar experiências anteriores que se perpetuaram ou inspiram modelos atuais integra interesses deste grupo, por estarmos vinculadas, indissociavelmente às rotinas formativas de outros professores na cena atual, fato que impõe o conhecimento de experiências orientadas por marcos teóricos, metodológicos e normativos em sintonia com as demandas e necessidades de cada período da história. Dessa forma, considerando estas premissas, reconhecendo a sua essencialidade para examinarmos o presente, com suas possibilidades, esse estudo, em sua estruturação observou a seguinte indagação: quais fontes documentais e onde localizá-las, objetivando reconstituir os processos formativos aplicados à qualificação de professores no Ceará durante o século XX? Indagações complementares, produzidas com a intenção de ampliar a pesquisa e fortalecer seus achados, o estudo aplicou também as questões: 1) quais as possibilidades de pesquisas sobre docência e formação em instituições formativas de natureza privada? 2) quais as condições objetivas de pesquisar sobre experiências formativas de professores no século XX, em instituições públicas?

O texto dialoga com autores clássicos da história e memória da educação, formação de professores e instituições educativas, destacando-se Magalhães (2005) Nóvoa (1995), Saviani (2008), Romanelli (1985), Almeida (2007), Nagle (2001), dentre outros igualmente importantes. As contribuições teóricas também foram aplicadas à exploração e à análise dos documentos oficiais, institucionais e pessoais em seus respectivos contextos de produção. O texto apresenta, portanto, resultado dessa busca incessante, para reconstituir

os modelos pedagógicos aplicados na formação de professores cearenses objetivando a organização da oferta de educação básica.

## Fontes documentais – trilhos e problemas

A pesquisa procurou sistematizar, inicialmente, as referências bibliográficas de investigação qualitativa que explorou e identificou estudos sobre experiências voltadas para a formação de professores em solo cearense, explicitados em dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação da Universidade Federal do Ceará – UFC e Universidade Estadual do Ceará – UECE. Observou-se se os estudos adentraram as experiências desenvolvidas, com ênfase sobre as trilhas aplicadas à coleta e à sistematização de dados. Algumas teses e dissertações apontaram o protagonismo da Escola Normal do Ceará – e da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte – ENRJN, destacando-se Araújo (2006) e Barros (2011); as dissertações produzidas por Nogueira (2008), Silva (2010) e Varela (2012). O tratamento bibliográfico sobre o Colégio Santa Teresa de Jesus – CSTJ, vinculado à Congregação das Filhas de Santa Teresa apresentou estudos escassos e superficiais das experiências da primeira instituição de formação de professoras no Cariri cearense, conforme a tese de Santos (2010), dissertação de Cortez (2000); e artigos publicados por Queiroz (2008, 2011, 2012, 2013).

De acordo com esses estudos, com o objetivo de compreender o movimento inicial de criação das primeiras instituições escolares destinadas à formação do magistério cearense, identificou-se uma trajetória de ideias, projetos, modelos e referenciais transplantados de outras nações e, também de regiões do País acerca de um tipo de trabalho educativo, que parece disseminar uma tradição da cultura educacional europeia, sobretudo quanto aos princípios e preceitos pedagógicos aplicados à formação de professores, por meio da incorporação de uma orientação disseminada por duas das principais instituições escolares, sediadas em Fortaleza, referenciadas como responsáveis pela formação do magistério cearense: Colégio Imaculada Conceição (CIC)<sup>1</sup> e Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração (CNSSC).

---

1 Dom Luís Antonio dos Santos, 1º bispo do Ceará tomou posse em 1860, com o propósito de reorganizar a diocese criada em Fortaleza, em termos eclesiais e eclesiásticos, tornando-se, também o principal articulador para trazer para o Ceará uma ordem religiosa que se responsabilizasse pela educação feminina (BRAGA, 2007, p. 35). O ensino adotado na escola pelas religiosas trazidas da França e conhecidas pelo nome de Irmãs de Caridade, pertencentes à Congregação das Filhas da Caridade, instituída por São Vicente de Paulo, era de todo diferente do até então conhecido no Ceará. Moças de fina educação receberam seus conhecimentos pedagógicos fundados nos processos educativos de Pestalozzi, Herbart e Froebel (CIC: o pioneiro da educação feminina, s/d).

Por se tratar de instituições escolares confessionais católicas, o CIC e o CNSSC, credenciados para a formação de professores, por meio da equiparação que lhes foi concedida pela Diretoria da Instrução do Estado, ao curso equivalente da Escola Normal Pedro II – denominada Colégio Justiniano de Serpa, após a Reforma de 1922 – ambas as escolas receberam a influência do debate laico contemplado nas ideias da Escola Nova, que reclamava por modernização do ensino nos moldes científicos. No interior desse movimento, também se constituiu o projeto de criação de escolas normais rurais no Ceará, para formar os docentes que atuavam nas respectivas áreas, sobretudo na década de 1930, sob a forte influência do movimento ruralista brasileiro. Tratam-se, portanto, de ideias pedagógicas de formação docente para o ensino primário, que mesclaram, curiosamente, componentes da Pedagogia Católica e da Escola Nova, embora diferenciassem o tipo de formação que se aplicava à docência urbana e a rural.

As narrativas dos autores indicam escassez de fontes e dificuldades de acesso aos arquivos e aos acervos institucionais, destacando-se a complexidade e nível de dificuldades para o acesso às instituições privadas – CIC, CNSSC, CSTJ, cujos documentos institucionais e pessoais estão guardados nos centros de documentação da Cúria Diocesana, observando protocolos autorizando consultas de forma superficial e/ou documentos que as próprias autoridades eclesiais concedem o acesso, sob rigorosa vigília, controlando o teor das informações, de forma que não comprometa a história e missão das instituições.

Nesse contexto, muitas pesquisas tiveram alterações significativas em seu planejamento, pois os autores perceberam limitações que comprometiam não apenas a natureza e qualidade dos dados necessários, sobretudo o tempo para execução e produção do trabalho. Assim, diante das limitações e cerceamentos, alguns pesquisadores, apoiados por sua orientação e bancas de qualificação procederam a alterações importantes no desenvolvimento metodológico, objetivando garantir a execução da pesquisa e divulgação de seus resultados.

Os achados sobre esta realidade apontaram que os pesquisadores aplicaram a história oral, como alternativa exequível, para coletar e sistematizar dados sobre instituições escolares e suas práticas formativas, sob rigoroso controle eclesial, razão pela qual reelaboraram seus percursos de investigação e adentraram o campo com outros referenciais teóricos e práticas, para garantir a execução e divulgação de seus respectivos estudos.

Diante da limitação e/ou dificuldade de acesso aos documentos institucionais e oficiais, como evidências concretas da nossa existência pública e privada, dados das instituições foram esclarecidos e revelados, por meio das narrativas de ex-professores, ex-gestores, ex-alunos, ao revisitarem as memórias de suas experiências formativas, em instituições confessionais católicas, contaram sobre as questões teóricas e práticas que envolveram o

trabalho aplicado à formação de professores cearenses nas primeiras décadas do século XX.

Para além dos protocolos eclesiais, que asseguravam o acesso aos documentos institucionais, também se identificou nos estudos consultados, que em relação aos arquivos públicos, o grande problema é a falta de conservação e preservação dos acervos, pela escassez ou precariedade de políticas públicas e destinação de recursos financeiros, que assegurem a preservação desse patrimônio.

Entre arquivos privados e públicos, a pesquisa temática abordando a história e memória da educação e da escola parecem ameaçadas, seja pelos cerceamentos institucionais, sobretudo das autoridades eclesiais, seja pela falta de investimentos materiais e humanos nos arquivos públicos. Diante o fato, o interesse pelas histórias de vida, na perspectiva daqueles que presenciaram o passado, a valorização do testemunho biográfico e a produção dos discursos memorialistas das pessoas e coletividades favoreceram reconstituir partes fundamentais dessa história.

### *Acervos privados e a pesquisa sobre formação de professores*

Pesquisar sobre o movimento histórico significa estarmos distante dos fatos, na incerteza sobre a produção documental que validasse a veracidade e legitimidade das ocorrências, sujeitos e instituições envolvidas. Nesse contexto buscou-se reconstituir o passado, para compreender as experiências do presente e suas repercussões sobre o desenvolvimento educacional e social. As pesquisas remeteram-se às experiências vivenciadas no Ceará no final do século XIX e princípio do século XX.

Os estudos anotam diferentes dificuldades e cerceamentos quanto ao acesso a documentos institucionais e pessoais, mesmo com a regulamentação do acesso à informação pela Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Com características diferentes, o acesso às informações institucionais e pessoais tem se tornado problemático, em alguns casos inviáveis, seja pelas determinações de superiores de congregações religiosas, seja pela falta de condições objetivas para explorar acervos públicos, destacando-se o Arquivo Público do Ceará – APC, a hemeroteca da Biblioteca Estadual do Ceará – BECE, os arquivos da Academia Cearense de Letras e do Instituto Histórico do Ceará, lugares referências na coleta de dados dos estudos consultados.

Os arquivos de natureza pública, não atenderam as necessidades e as demandas dos pesquisadores, sobretudo em relação à coleta e sistematização de dados, em consequência das precárias condições das estruturas físicas, equipamentos, mobiliários, bem como pela falta de conhecimento técnico dos servidores atuantes. Em várias instituições, o trabalho era desenvolvido por

estagiários sem formação e/ou qualificação profissional, dificultando mais ainda o processo de pesquisa.

A pesquisa sobre o passado, ou seja, quando o objetivo é reconstituir e/ou recuperar fatos anteriores, tem como principal fonte os documentos produzidos, com as marcas do contexto político, cultural e socioeconômico, sobretudo porque representam pistas / rastros preservados para uso pelas gerações atuais e futuras. No entanto, é preciso pensar em alternativas quando as restrições são inevitáveis, devendo haver alternativas complementares, que assegurem o acesso de forma clara, ilimitada e abrangente aos produtores de ciência e conhecimento.

Importa lembrar que os arquivos surgiram com o aparecimento da escrita, “[...] não é por acaso que o nosso conhecimento sobre a existência de arquivos remonta, precisamente, às antigas civilizações do Médio Oriente, em locais referenciados como berço da escrita [...]” (SILVA et al. 2009, p. 45). No Brasil, a criação da primeira instituição arquivística ocorreu em 18382, no período imperial, e mais tarde, no período republicano surgiram os arquivos estaduais. Essas instituições tiveram reconfigurado seu papel no decorrer dos anos, diante das novas exigências e necessidades da sociedade, sobretudo em relação à constituição das memórias coletivas e das identidades da sociedade brasileira.

O acesso aos documentos de arquivo se estabelece na medida em que se amplia o direito à informação e o direito à memória, mas no caso brasileiro, não ocorreu de maneira contínua, ao contrário, é marcada por avanços e retrocessos. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, considerada a constituição Cidadão, novas configurações foram estabelecidas para as instituições arquivísticas, especialmente a partir da aprovação da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991, que dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados, conhecida como lei de arquivo, que trouxe ganhos importantes no que se refere ao acesso e à gestão dos documentos; e da promulgação da Lei de Acesso à informação, nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que regulamentou o acesso à informação no Brasil.

Cabe lembrar que o documento não é criado com o propósito de ser uma fonte histórica, embora ocorra um tipo de transmutação de sentido.

---

2 O Arquivo Nacional foi criado pelo regulamento n. 2, de 2 de janeiro de 1838, com o nome de Arquivo Público do Império, visando a guarda dos documentos relativos à memória nacional e à administração do Estado, num período em que o governo buscava consolidar a nação independente e estruturar suas instituições. Inicialmente, os trabalhos no órgão eram divididos entre três seções – de acordo com a natureza da documentação arquivada – a Legislativa, a Administrativa e a Histórica. Com a reforma de 1876, aprovada pelo decreto n. 6.164, de 24 de março, foram criadas a Seção Judiciária, a Biblioteca e a Mapoteca. Essa estrutura administrativa foi mantida com a Proclamação da República, e o órgão passou a se chamar Arquivo Público Nacional. Disponível em <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/539-arquivo-nacional> acesso em 22/05/2023

“Nessa passagem é que os usos dos documentos são redefinidos, e nesse momento eles deixam de transportar ações do presente, para transportar ações do passado. Há uma mudança de inserção temporal em torno da transmutação de sentido dos documentos” (Knauss 2009, p. 10). No entanto, há de se considerar que ainda há desafios, dificuldades e incertezas para os pesquisadores em relação ao acesso pleno aos documentos de arquivo, sobretudo em instituições privadas.

Silva (2019, p. 7) ao discutir sobre os arquivos públicos e a luta pelo direito à memória destaca:

os arquivos se constituem espaços que possibilitam a mobilização da memória para a escrita da história, para a luta por direitos, e para constituição de identidades individuais e coletivas. Estando fortemente marcados por políticas de memórias, ou a sua ausência, que não deixa de ser uma forma de política, que dificulta e torna esses espaços inoperantes, reduzindo sua potencialidade de uso social.

As dificuldades em torno dos arquivos e do acesso aos documentos é um desafio ao trabalho do pesquisador. Pressionados pelos prazos reconfiguram o caminho metodológico da investigação para responder às indagações da pesquisa. Somam-se a isso as dificuldades de manutenção dos acervos e a limitação de recursos humanos.

Nesse contexto, os acervos privados e as escolas são primordiais para a pesquisa, sobretudo por seus dados, que apontam essas instituições como referências centrais na formação do magistério cearense. Na acepção de Michel de Certeau (1982, p. 56), é possível considerar que

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delinea uma topografia de interesses, que os documentos e as questões que lhes serão propostas se organizam.

## **Complexo cenário da formação de professores**

Bloch (2001) ao descrever a história como ciência dos homens no tempo esclarece que o tempo é uma categoria basilar para o historiador, afirmando que aquele que constrói narrativas sobre o passado, na verdade tenta entender questões do presente, pois não pode escapar de conceitos que são inerentes à sua própria época. Assim, os modos de conceber a formação de normalistas no Ceará, no contexto das trajetórias de profissionalização da

docência, na espacialidade que abrange esse estudo é passado, mas também presente.

O conhecimento histórico é, precisamente, a reconstituição, a contextualização e a indagação que coloca o pesquisador diante dos fatos a esclarecer e desvendar/revelar. Esse modo de agir possibilita uma melhor compreensão dos fatos ocorridos no passado e que acomodam nossa constituição social e profissional, que na concepção de Le Goff (2003, p. 34), “significa compreender o presente pelo passado, mas também, compreender o passado pelo presente”.

No que concerne à formação de normalistas no Ceará durante o século XX, o uso de arquivos para localização de fontes se tornou essencial, por meio dos acervos e fontes se indagou experiências pioneiras vivenciadas na história da formação docente na cena cearense, bem como, mediante o diálogo com as fontes, os pesquisadores problematizam e analisam rupturas e continuidades.

Foucault (2013, p. 224) caracterizou uma história problema em sua descontinuidade observando:

Estudar o funcionamento ideológico de uma ciência para fazê-lo aparecer e para modificá-lo não é revelar os pressupostos filosóficos que podem habitá-lo; não é retornar aos fundamentos que a tornaram possível e que a legitimam: é colocá-la novamente em questão como formação discursiva; é estudar não as contradições formais de suas proposições, mas o sistema de deformação de seus objetos, tipos de enunciação, conceitos e escolhas teóricas. É retomá-la como prática entre outras práticas.

Para o autor, a ciência e, também o conhecimento são formados por meio de relações entre sujeitos, entre poderes. Nesse contexto, o seu pensamento possibilita conhecer a formação docente como fazer histórico e como uma prática constituída em determinados contextos sociais. A apreensão dos discursos veiculados pela ciência, instituições formadoras, por professores que lecionaram nos cursos de formação, bem como, pelo perfil de professor que se almejava formar, ao longo do tempo, considerando o poder político de cada momento histórico, revelam os discursos de verdade e os dispositivos e estratégias de poderes utilizados na formação e no registro desta formação.

O referencial foucaultiano nos subvenciona para poder elaborar uma história do presente. Esse referencial permite lançar um olhar crítico, não sendo o único, claro, que possibilita uma reproblemática dos dispositivos presentes no cotidiano. Dessa forma, os arquivos públicos e privados são primordiais para o trabalho do pesquisador. Investigar sobre a formação de normalistas no Ceará permite a constituição de novos conhecimentos, inclusive sobre a trajetória das instituições formadoras, os currículos e programas, as influências de modelos pedagógicos, a formação dos formadores e o perfil das

egressas, pois como nos ensina Febvre (1989), o historiador não vagueia ao acaso pelo passado, como um viajante em busca de achados, mas parte com uma intenção precisa, um problema a resolver, uma hipótese de trabalho a verificar.

A história das Escolas Normais no Brasil envolve continuidades e rupturas, conforme registros de criação, fechamentos de propostas e recriação, entre a segunda metade do século XIX, sob o Império, e o século XX republicano. Esse quadro reflete que até a sua consolidação enquanto política de Estado, tais instituições passaram por períodos de ajuste e espera, enquanto a própria sociedade nacional se estruturava.

A história das primeiras Escolas Normais criadas ajuda a compreender que o principal objetivo da institucionalização da formação era assegurar o seu controle pelo Estado, evitando o improviso no exercício profissional, para estabelecer uma atuação referendada no domínio de conteúdos, métodos e materiais pedagógicos capazes de viabilizarem resultados educacionais desejados.

A normatização e regularização do ensino naquelas escolas, como espaços de referência para formar o magistério, foi também, condição essencial para qualificar o ensino público em todo o Brasil e, contribuir tanto para a organização do ensino primário, como da profissão docente, como observa Nóvoa (1992, p. 16):

As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas; mas é também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário.

Historiadores destacaram que essas instituições foram responsáveis pela implementação de mudanças na conduta da sociedade, em resposta às necessidades sociais e à garantia de oferta da instrução pública ao grande conjunto da população, sobretudo naquele período, quando o Estado brasileiro vivenciava as premissas republicanas e exercia mais controle sobre as instituições educativas, orientando-as a observarem o planejamento e racionalidade técnica aplicadas de instituições de países ocidentais, cujas diretrizes foram transplantadas como modelos e práticas, que transitavam da Europa e dos Estados Unidos da América, como referências para os países em processo de organização política e administrativa, pois a “ambição republicana de ‘formar um homem novo’ concedeu aos professores um papel simbólico de grande relevo” (NÓVOA, 1992, p. 17).

O marco regulatório eivado do reformismo educacional do início do século XX e as primeiras orientações curriculares mostraram uma tentativa de substituição de um modelo “artesanal” de formação de professores, baseado

na tradição e imitação, características da cultura pragmática, pelo modelo “profissional” (NÓVOA, 1992). Para este autor, as tentativas de normatização e institucionalização desta formação teria como pressuposto a ampliação do domínio teórico e de métodos específicos, assim como, a aquisição de um ethos condizente com a profissão.

Saviani, em sua História das ideias pedagógicas no Brasil (2008, p. 157), ao afirmar que “é pela via da educação que a escola irá realizar a reforma dos costumes e preparar os cidadãos de ambos os sexos para a vida pública, assim como, para desempenhar os deveres de pais e mães de família”. Nesse sentido, a escola, na perspectiva do pensamento moderno estava posta como uma instituição voltada tanto para o desenvolvimento da Nação, como para a estruturação da família, enquanto célula de organização da nova sociedade.

### **Escolas Normais e evidências da profissionalização docente**

Evidências teóricas resultantes de estudos sobre a profissionalização docente no Brasil evidenciam que, muitas iniciativas nesse campo foram levadas a efeito pelo Estado. Como provedor direto das condições de oferta de instrução primária e elementar, na transição Império x República, o Estado brasileiro foi assumindo, gradativamente, o controle da educação formal, procurando definir os conteúdos e os comportamentos, que deveriam ser cultivados nos processos de instrução pela escola.

Por outro lado, iniciativas de lideranças católicas e protestantes também abriram experiências, aglutinando interesses e negociando possibilidades de financiamento, para a inserção de novos ideários e projetos de instrução e formação, por meio de suas instituições, sobretudo, para preencher lacunas produzidas na educação em seu alcance público. Na abertura do segundo período da república, Estado e Igreja mantiveram diálogo, de certa forma, permeados pelos mesmos interesses, pois ambos percebiam na religião um instrumento eficaz para “edificar regras e valores, ditar hábitos e costumes, normatizar corpos e esculpir mentes” (ALMEIDA, 2007, p. 15).

A educação, segundo essa concepção, circunscrita tanto no ideário do Estado, como nas projeções da Igreja Católica, representava uma ferramenta por meio da qual seriam transmitidos valores e disputas ideológicas de uma época, condição essencial para inculcação moral e normatização de comportamentos, mentes e corpos, bem do interesse de ambos os segmentos.

Outro fator determinante na criação de instituições para formar professores considera, naquele período, que o crescimento urbano, a industrialização, o deslocamento demográfico das áreas rurais para as zonas urbanas em busca de melhores condições de vida, trabalho e instrução, impulsionaram mudanças importantes no cenário político. O crescimento populacional atraía para as grandes e médias metrópoles um contingente de pessoas em condições vulneráveis, apontando como uma necessidade imediata

o acesso à escolarização formal, viabilizada pela escola, feita inicialmente para uma pequena elite, com estrutura de organização e funcionamento, portanto, limitada.

Como consequência da expansão da demanda provocada pela migração campo x cidade foi preciso assegurar a formação de professores, observando modelos e referenciais praticados no cenário internacional. Quanto à formação de professores, para atender a elevação da demanda por escolarização, foi preciso estabelecer definições, para os cursos oferecidos pelas Escolas Normais, entrada que aparece como aspecto fundante da estrutura do magistério. Vale à pena fazer aqui um recuo histórico, para mostrar que a legislação sobre o assunto já aparece na Lei nº 10, de 1835, que regula a referida admissão, a qual determinava que os candidatos deveriam ter boa índole, ser cidadão brasileiro maior de 18 anos, saber ler e escrever (Vilella, 2008, p. 30).

Esta Lei destaca ainda certa preocupação com a profissionalização docente, sobretudo em relação às precárias condições de trabalho e remuneração, aspectos basilares da luta dos docentes, preservada até a atualidade, por reconhecimento, valorização e prestígio profissional e social. A experiência de Niterói foi reproduzida em outras províncias, objetivando, com a formação, melhorar o desempenho docente e o nível da instrução pública em andamento no País. Fontes bibliográficas revelam que, a legislação produzida pelas Províncias passou a determinar o diploma do curso Normal, como condição essencial para admissão dos professores nos sistemas públicos e privados. Para Catani (1989, p. 16):

A organização de sistemas escolares estaduais e a delimitação do espaço profissional dos professores constituíram marcos no processo de estruturação do campo que envolveu, também, a criação de instituições para formação docente, a produção e a circulação de conhecimentos específicos para a área.

A história glamorosa das primeiras experiências assinala que várias escolas criadas estavam vinculadas às estruturas privadas de ensino, sobretudo, às ordens e/ou congregações religiosas, sob orientação do ideário católico, concorrendo simultaneamente, com instituições protestantes, que também constituíram suas respectivas estruturas educacionais. Como as escolas eram privadas, portanto financiadas, era o próprio professor que assumia o ônus da sua formação, para assegurar seu espaço profissional nos sistemas de instrução. Esse detalhe revela a parceria do Estado para promover a profissionalização docente.

A história da formação docente ganhou, nas últimas décadas, novos contornos, dimensões e características específicas, com o alargamento da pesquisa historiográfica. Os dados sobre profissionalização do magistério no

século XIX ou nas primeiras décadas do século XX apontaram que, na prática, os efeitos positivos foram muitos, porém muitas instituições ficavam concentradas nas capitais dos Estados, deixando vulneráveis as regiões mais distantes, também porque a descontinuidade, no que tange ao financiamento público, nesse setor, contribuiu, por vezes, para o fracasso de algumas escolas.

Outro aspecto destacado na literatura diz respeito às disputas e tensões, assim como, embates envolvendo o poder político e segmentos sociais organizados da sociedade civil, quanto à definição de referenciais educacionais e de formação de professores, compatível com um cenário social em processo contínuo de mudança. Nagle (2001, p. 218), ao estudar a educação brasileira, na Primeira República, observa que:

A preocupação com a escola normal se inicia como resultado da simples expansão da escola primária, isto é, decorre do fenômeno do entusiasmo educacional. A preocupação, no entanto, vai se intensificar pela disseminação do otimismo pedagógico, que se desenvolve em relação à escola primária e se infiltra no domínio da escola normal.

Naquele período de incertezas, havia indefinição de orçamentos para garantir o funcionamento das escolas normais e a efetivação dos cursos destinados à formação de professores. A dificuldade dos governos, quanto à definição de políticas públicas objetivando o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria da qualidade das instituições escolares, repercutiu tanto no trabalho dos professores como nos resultados dos estudantes. Todavia, a falta de dotação orçamentária para o custeio de ações focadas em melhor organização dos sistemas e das instituições e na formação de professores ameaçou o êxito dos processos, como assinala Romanelli (1985, p. 30):

A construção de escolas, sua manutenção, a nomeação de pessoas para ocupar cargos de magistério, a veiculação de verbas da esfera do poder central para a do poder local obedecia muito ao grau de prestígio e força dos que controlavam este último. [...] preponderavam quase sempre os interesses e valores dos grupos dominantes. [...] A organização do ensino mostrou-se sempre fragmentada, dada à predominância dos interesses particularistas e serviu sempre para suprir as necessidades da ilustração da minoria aristocrática. [...] No Brasil, até o final da década de 1920, as camadas dominantes, com o objetivo de servir e alimentar seus próprios interesses e valores conseguiu organizar o ensino de forma fragmentária.

Assim como assinala Romanelli, outros autores referenciam a complexidade daquele período marcado por indefinições políticas, influência das ideias e referências internacionais, que circulavam por todo o País, estimulando a organização de movimentos favoráveis à liberdade, igualdade e fraternidade. Sob inspiração do ideário revolucionário francês, a instrução

figurava, naquela conjuntura, como ferramenta essencial para a cidadania e participação social, como assinala Boto (1996, p. 16):

A modernidade elegia a cidadania como referência e álibi para sustentação de uma sociedade que não equacionava as distâncias e desigualdades sociais. Reivindicar uma escola laica, única e gratuita, universalizada para todas as crianças de ambos os sexos, significava conferir legitimidade ao prospecto de regeneração e de emancipação inscrito naquele período que presenciava o acelerar da história. Por tal utopia revolucionária, creditou-se à instrução o ofício de palmilhar a arquitetura da nova sociedade. A escola – como instituição do Estado – deveria gerir e proteger a República.

A sociedade brasileira, em tais moldes, se reorganizava transitando entre interesses e valores diversos. A concentração de novas experiências educacionais nas metrópoles da região Sudeste, particularmente de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, centro econômico e político do País produzia centralização das decisões, bem como modelos e referenciais a serem seguidos, colocando em situação vulnerável a organização dos sistemas de instrução dos demais Estados, muito embora tenha havido em vários deles, experimentos ousados de reforma educacional, como foi o caso do Ceará, entre 1922 e 1924.

Os Estados, a despeito de suas precárias condições financeiras, ora encaminhavam seus técnicos para Estados das Regiões Sul e Sudeste, ora para nações da Europa ou Estados Unidos da América, em busca de modelos, referências, saberes e práticas que possibilitassem à qualificação e à ressignificação da instrução desenvolvida em âmbito local. Havia consenso sobre a importância da educação para a edificação republicana e moderna do País. Era responsabilidade dos poderes públicos assumir a tarefa da instrução, por meio da criação, financiamento e monitoramento de escolas, pois a instituição escolar passou a ser considerada, na sociedade ocidental e, conseqüentemente, no Brasil, a forma legítima de educar as futuras gerações, em detrimento das formas criadas até então.

Esse Brasil em construção reivindicava um novo professor, que deveria reunir as condições teóricas e metodológicas para assumir a nobre missão de preparar cidadãos para a convivência social e laboral, assim como, para compartilharem das decisões políticas e econômicas, em benefício da organização de um novo modelo social.

## **Considerações finais**

Objetivando retomar pesquisas concluídas sobre profissionalização docente, instituições formativas e modelos pedagógicos aplicados à constituição profissional do magistério cearense, esse estudo avança nas

próprias formas e referências das autoras sobre seus estudos relacionados ao tema, oportunidade inclusive, de revisitar achados e analisá-los criticamente, seja quanto ao desenvolvimento da pesquisa ou a conduta dos sujeitos participantes.

O estudo revisita trajetórias vivenciadas pelas autoras, enfatizando as dificuldades que se defrontaram para materializar seus projetos, sobretudo quanto aos cerceamentos e limitações na coleta de dados, em decorrência da privação dos arquivos institucionais de natureza pública e/ou privada. O confronto com as realidades e os desafios enfrentados no contorno dos obstáculos agregou maturidade às pesquisadoras, levando-as a compreender que pesquisar é se desconstruir, revelar impotências, repensar com criatividade e coragem novos/outros fazeres metodológicos.

As experiências mostraram que, para não sacrificar objeto e objetivos de pesquisas, às vezes foi preciso acrescentar camadas de sentido à história dos documentos identificados, pelos vários critérios especializados de organização, acondicionamento, arranjo e estudo, por vezes, diferenciados daqueles adotados pela (des)organização documental do espaço privado, assim como utilizar a história oral como recurso essencial para recuperar dados de instituições e protagonistas.

Ressalta-se que as dificuldades apontadas e as saídas adotadas pelas pesquisadoras, para concluir e publicarem seus estudos, não se resumem ao texto compartilhado, há outras limitações e cerceamentos de variadas naturezas, que denunciaram preconceitos, transgressão normativa, controle de congregações sobre os processos formativos, como forma de manipulação de ideias e corpos femininos, sobretudo em relação às subjetividades e às relações afetivas vivenciadas nas instituições.

No período estudado pelas autoras, a qualificação para o magistério era potencialmente executada pelas congregações religiosas, que de certa forma pactuavam com o Estado para a execução de uma formação que limitasse o conhecimento da mulher à leitura, cálculos simples, prendas domésticas e à catequese. Esse programa curricular atendia aos anseios daquela sociedade patriarcal, que determinava não apenas a formação, mas também, a vida das mulheres.

## Referências

ALMEIDA, J. S. Ler as letras: por que educar meninas e mulheres? São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo; Campinas: Autores Associados, 2007

BLOCH, M. Apologia da História ou ofício do historiador. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOTO, C. A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da UNESP, 1996 (Encyclopaideia).

CATANI, D. B. Educadores a meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo: 1902-1918 (1989). Doutorado em Educação (TESE). Orientador: profa. Maria da Penha Villalobos. Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo. São Paulo, 1989

CERTEAU, M. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

FEBVRE, L. De 1892 a 1933: exame de consciência de uma história e de um historiador. In: FEBVRE, L. Combate pela história. 2. ed. Lisboa: Presença. 1989.

FOUCAULT, M. A Arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

LE GOFF, J. História e memória. São Paulo: UNICAMP, 2003.

NAGLE, J. Educação e sociedade na primeira república. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, A. S. (org.). Os professores e sua formação. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespânia, Conceição Afonso e José Antonio Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

KNAUSS, P. Usos do passado, arquivo e universidade. Cadernos de Pesquisa do CDHIS, n. 40, p. 9-16, 1º sem. 2009.

ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil (1930-1973). 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 1985.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SILVA FILHO, J. C. M. Dever de memória e a construção da história viva: a atuação da

Comissão de Anistia do Brasil na concretização do direito à memória e à verdade. In:

PADRÓS, E. S. et. al. (Orgs.). A ditadura de segurança nacional no Rio Grande do

Sul (1964-1985): história e memória. v. 4. Porto Alegre: Corag, 2009.

SILVA, T. B. Arquivos públicos e a luta pelo direito à memória: Aquisição de acervos e descrição de documentos em Questão. ANPUH-BRASIL - 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019.

VILLELA, H. A primeira Escola Normal do Brasil. In.: LOPES, A.P.C. (org.). As Escolas Normais no Brasil do Império à República. Campinas: Alínea, 2008.

# Projeto Político Pedagógico, Políticas Públicas e a Educação Física: possibilidades de transformações educacionais e sociais

Tauana Paula da Silva,  
Ulisses Francisco Mascarenhas Moura,  
Fernanda Medes de Oliveira de Brito,  
Dayane da Silva Bezerra e  
Luciane de Oliveira Neves dos Santos



10.47247/CM/6063.019.2.28



## Introdução

A escola é uma instituição que vem se modificando ao longo dos tempos. Em uma sociedade pautada pela democracia, a escola tem o compromisso com a transformação da sociedade.

A instituição escolar tendo um Projeto Político-Pedagógico, componentes curriculares, no caso, especificamente a Educação Física (EF), devem atuar em conjunto com a comunidade escolar e familiar para as atuais transformações educacionais e sociais. O capítulo tem por objetivo analisar as políticas públicas em Educação, refletindo sobre o papel da Educação Física, os saberes e práticas para as transformações educacionais e sociais.

Para a sua construção, a metodologia de pesquisa aplicada corresponde à revisão de literatura. A revisão de literatura busca nos livros e artigos científicos somente as informações mais relevantes (BENTO, 2012). Torna-se indispensável para se chegar a uma ideia fidedigna do atual estado de conhecimentos sobre um tema. Assim, há várias formas de fontes bibliográficas, sendo além dos livros, muito utilizadas as “[...] teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e de resumo” (GIL, 2002).

O acesso e levantamento de fontes bibliográficas decorreu pelo Google Acadêmico e nos artigos científicos disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA) do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

## Função social da escola

A escola é uma instituição que por meios das mudanças nos aspectos políticos, de organização social, cultural e econômico vem se modificando ao longo dos tempos. A função da escola é fomentar o desenvolvimento do aluno, pautados nos conhecimentos construídos pelos homens na história para a formação integral do indivíduo, no exercício da cidadania e autonomia.

A responsabilidade social que a escola presume é um problema político e percebe-se que tem sido deixado de lado ou tratado de modo raso, insignificante. Para Bagnara & Fensterseifer: “a escola como uma instituição republicana e democrática que desempenha importante papel na democratização dos saberes da tradição. Numa escola republicana e democrática, os discursos e ações não são confundidos com aqueles próprios de espaços políticos ou religiosos e sua determinação não deve ser pautada por critérios econômicos ou midiáticos. A principal finalidade desta escola reside na transmissão de saberes e no exercício da razão” (2020, p.3).

Como a instituição escolar convive com problemas sociais como violência, pobreza, fome, abusos; estas questões devem ser percebidas, socializadas, discutidas porque são realidades e reflexos da sociedade, porém,

não é tarefa exclusiva sua, onde o essencial é promover o conhecimento para que o aluno consiga lidar com estes fatos de maneira consciente e adquira o poder de mudar sua realidade.

Esses conhecimentos são verdadeiras armas para a luta contra todos os problemas sociais envolvidos nos espaços escolares e nos contextos familiares. Fensterseifer (2013) enfatiza que uma escola democrática e republicana deve incluir a aprendizagem de conhecimentos poderosos. Conhecimentos poderosos são aqueles que elucidam tudo aquilo que não aprendemos em contextos sociais menos favorecidos, clareia possibilidades e nos permite ler nas entrelinhas os significados e os objetivos (YOUNG, 2007).

Quando os alunos são excluídos destes conhecimentos ficam sem subsídios e viram massa de manobra das políticas de Estado. Nesse sentido, a Educação Física como componente curricular da educação básica colabora no processo de ensino-aprendizagem e na formação integral do aluno. As práticas corporais, devem ser tomadas de criticidade e pela diversidade cultural, física, de gênero, étnico-racial e religiosa, como elemento enriquecedor das relações escolares e da vida social que se quer traduz nossos desejos e anseios na defesa de uma escola para todos, por uma sociedade mais justa e democrática.

Documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, de modo geral, apresentam como função social da escola, preparar o indivíduo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O autor Saviani (2008), destaca que a função da escola é a socialização do saber sistematizado.

Para Fensterseifer (2013 apud BAGNARA, FENSTERSEIFER, 2020, p. 3), na escola republicana, todos os componentes curriculares devem responder mediante o modo como lidam com o conhecimento e com as relações sociais que acontecem neste espaço fornecendo aos alunos explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo.

Os componentes curriculares não se limitam em reproduzir os sentidos/significados das diferentes culturas, mas é importante tematizá-los, promovendo reflexões para essa transformação. Em uma política para todos, o que deveria ocorrer é a superação do “poder normalizador”, voltada para atender e realizar o “bem comum” (FENSTERSEIFER e GONZÁLEZ, 2018, p.5).

## **Projeto Político Pedagógico**

Para compreendermos a relação entre Projeto Político Pedagógico, políticas públicas e Educação Física é necessário entender o que de fato é um Projeto Político Pedagógico. Para defini-lo, a presente pesquisa se baseia em conceitos de Veiga (1995). A autora apresenta definições de projeto, de político e de pedagógico.

De acordo com Ferreira (1975 apud VEIGA, 1995) a palavra projeto, a qual vem do latim, significa lançar para diante. Segundo Veiga (1995) quando construímos um projeto em nossas escolas estamos planejando o que temos a intenção de realizar, algo intencional, com rumo e direção. O mesmo não deve ser somente construído, porém também vivenciado por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Para a autora o projeto é político pois possui compromisso com o cidadão para determinado tipo de sociedade e pedagógico pois define ações educativas e características necessárias às escolas para cumprimento de suas intenções e propósitos.

Diante dos conceitos definidos do que é projeto, político e pedagógico, com base em Veiga (1995), podemos compreender que Projeto Político Pedagógico é entendido como um ato intencional comprometido com a formação do cidadão para determinada sociedade que se deseja formar, com ações educativas e características necessárias às escolas para que se possa cumprir esse propósito. Sendo assim, o PPP não é somente um instrumento burocrático, porém uma ferramenta que aponta direções que impactarão a sociedade e por isso essa ferramenta se torna tão disputada por grupos e pessoas que tem o interesse de, através da educação, orientar a sociedade para determinado caminho. De acordo com Silva (2003) uma das instituições que tem interesse na educação é o Banco Mundial e o mesmo através de projetos e financiamentos influencia a educação para um projeto capitalista, e sendo o Brasil refém dos empréstimos e financiamentos acaba cedendo a seus interesses.

É importante ressaltar que diante de todo contexto histórico de desvalorização pelo qual a disciplina de Educação Física passou e por vezes ainda se encontra, mesmo apesar das significativas mudanças positivas, o professor deve ter clareza de sua participação na construção coletiva do PPP, não abrindo mão do direito e dever de contribuir na elaboração do mesmo, além de se posicionar criticamente quando se fizer necessário, pois geralmente, os docentes de EF ficam, por inúmeras vezes, às margens da construção do mesmo. Para isso, o docente precisa sair do comodismo e investir em sua formação continuada, também por conta própria, realizando leituras, participando de cursos, refletindo sobre sua prática, sobre planejamento, metodologias e formas de avaliar, e ainda sobre o tipo de cidadão que se quer formar. Além disso, não podemos nos esquecer de consultá-lo frequentemente, a fim de direcionar seu trabalho com qualidade e atender às expectativas da comunidade, o que geralmente não acontece.

Compreendendo a importância do Projeto Político Pedagógico, sua relação com a função social da escola e o que está em jogo nessa disputa, é de extrema relevância que todos da comunidade escolar que trabalham na elaboração deste documento estejam conscientes de que sociedade formaremos para o futuro.

## Políticas públicas e a educação física

A Educação Física Escolar (EFE) no contexto brasileiro, até os dias atuais, sobrevive em meio às implicações, limites e avanços. A atual condição da Educação Física como componente curricular iniciou-se pela primeira LDB, promulgada em 1961, passando pela LDB de 1971 e 1996, culminando na Lei nº 10.793/2003.

Os impactos positivos e negativos proporcionados pelas leis em relação à identidade e finalidade da Educação Física, refletem nas transformações ao longo dos anos, de acordo com determinados interesses e momentos históricos da sociedade. Na década de 70 e 80, por exemplo, observamos uma Educação Física pautada para o desenvolvimento das habilidades motoras. Um cenário em que a Educação Física é considerada a partir de uma visão biológica.

Na década de 90 percebemos o processo de reformulação da área, considerando os aspectos socioculturais, políticos e econômicos dos alunos. Depois do movimento renovador com as novas perspectivas político-pedagógicas, proposições teórico-metodológicas (MAFFEI, 2019), o componente apresenta o aluno como centro das atenções, com papel de protagonista em sua aprendizagem, no qual o conhecimento conceitual revela-se tão importante quanto o movimento, não a dicotomização do corpo e da mente.

Percebe-se estudos restritos no campo das políticas públicas no Brasil, assim como em democracias mais recentes onde ocorrem mudanças a todo o tempo. Isso se reflete também na EF. O atual momento educacional nos revela a preponderância do Neoliberalismo na Educação, com ênfase em ideologias e com objetivo de manter o status quo. Exemplos bem claros são avaliações com metas, programas educacionais advindos do setor de mercado, meritocracia, educação à distância, controle de qualidade, estes e muitos outros mecanismos que sabemos de onde são provenientes.

Ao nos depararmos com a Educação Física depois de mudanças na LDB, como foram descritas acima, o componente começou a ser efetuado de forma diferente, como aprisionado ao projeto que cada escola define.

Para que atenda às exigências das atuais legislações, o professor é orientado a alinhar o seu trabalho com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento com caráter normativo que contém conjunto de aprendizagens essenciais, que devem ser organizadas progressivamente ao longo da escolarização básica, limitando, de certa forma, a liberdade docente em elencar aprendizagens relevantes de acordo com a realidade em que atua. Por este motivo, Neira (2018), aponta algumas inconsistências do documento, como por exemplo, a falta de conexão entre a concepção de educação física apresentada e a proposta de currículo, o caráter instrumental da disciplina

(contribuir para processos de letramento e alfabetização no Ensino fundamental), citado na introdução e o desequilíbrio na organização e distribuição das habilidades e dimensões do conhecimento. Por este motivo, o autor ressalta a importância de se fazer uma análise crítica da base, que de acordo com sua visão, é um retrocesso político e pedagógico, que perpetua a lógica do sistema neoliberalista e conservador.

Quando falamos em Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo, uma política na qual o governo que extinguir, tanto quanto o ensino noturno, a Educação Física acontece somente como um faz de conta, onde os sistemas insistem em aparentar que ela se efetiva, todavia, na realidade, com raras exceções, não existe respaldo da gestão e dos governos para ser concretamente vivenciada pelo alunado.

Na verdade, o termo “atividade” deixou de ser empregado apenas na lei, entretanto será que realmente a EFE se tornou um componente curricular inserido na proposta pedagógica da escola? Um dos caminhos diante do menosprezo com a disciplina está exatamente em tornar o conhecimento uma ferramenta para alcançar uma Educação Física Renovadora, incorporada no PPP da escola, com a formação inicial e continuada de professores de Educação Física.

Mendes e Azevedo (2010, p. 137) diagnosticam que a EFE é tratada com menos importância devido a “não ser interesse do Estado o “bem-estar social” e a qualidade do ensino, o que se evidencia pelas políticas que vêm sendo aplicadas no ensino”. Junto a nova formação, a EF deve ser vista como área de conhecimento e não somente amparada de movimentos vazios de significado ou com objetivos de treinamento. Deve ser um lugar onde se internalizam valores, contextos, e não voltados para disputa de talentos, movimentos perfeitos e valorização apenas do esporte como trampolim para necessidades mercadológicas de governos que se abstêm de seus deveres sociais. Diante de um cenário de incertezas precisamos nos questionar, participar de conselhos, processos legislativos e requer uma organização política na área da Educação Física, com intuito de romper com os seus estigmas de uma visão biológica, uma posição meramente recreativa sem significados e contextualizações.

## **O papel da educação física na educação**

A Educação Física é a área do conhecimento que tem como objeto de estudo a intervenção pedagógica dos conhecimentos da cultura corporal de movimento (jogos, brincadeiras, esportes, lutas, danças, ginásticas e práticas corporais de aventura). Proporciona e contribui a partir das dimensões dos saberes: conceituais, procedimentais e atitudinais o estudo do patrimônio corporal, as produções humanas que envolvem o movimento humano, como os grupos se expressam e quais são seus direitos e deveres na sociedade.

Como componente curricular obrigatório e seu o olhar crítico da sociedade busca a justiça social, democratização, diversidade e inclusão social. Favorece o desenvolvimento integral do aluno e as potencialidades humanas. Ao refletirmos sobre: se movimentar, como? por quê? em quais situações? quais as aprendizagens? A Educação Física Escolar não deve ser vivenciada como função da antiga “atividade” e sim um componente inserido de responsabilidades que lhe cabem. Docentes incumbidos de suas funções integradas à função social em conjunto com a unidade escolar.

Bagnara e Fensterseifer (2020) utilizam o termo “orfandade política” como um dos indicativos para o menor valor atribuído a este componente curricular. Quando os professores não possuem conhecimento e consciência republicana, este passa a ser mais um fator que agregue para contribuir para a diminuição da importância da Educação Física na escola.

Os autores Bagnara e Fensterseifer (2020, p.3) pontuam a importância também que: “[...] ter clareza acerca da responsabilidade social da escola e da EFE é condição sine qua non para que o professor possa levar a cabo um componente curricular com legitimidade. Entendemos também que, antes mesmo de ser capaz de elaborar uma resposta fundamentada teoricamente acerca da responsabilidade da EFE, ao professor, é fundamental responder pela responsabilidade social da escola”.

Uma atuação docente reflexiva, voltada para temas primordiais e capacidade de entender a função social da escola, voltando sua práxis para este olhar é peça essencial para uma educação que contribui efetivamente para os alunos se tornarem cidadãos críticos, atuantes, reflexivos e agentes transformadores do seu entorno. Ao possibilitar aos alunos oportunidades de conhecerem, vivenciarem e analisarem de forma crítica a diversidade da cultura de movimento, estaremos contribuindo para a vivência da liberdade, dos direitos e dos deveres sociais, partindo dos seus conhecimentos prévios para viabilizá-los para a transformação e compreensão do mundo e de sua cultura. Através da participação efetiva dos alunos, voltada pela e para a tomada de consciência e democratização, podemos problematizar temáticas como: o preconceito, inclusão, gênero e pluralidade.

## **Considerações finais**

A Educação Física dentro do contexto escolar é lugar das relações, dos encontros, da diversidade, da escuta e dos afetos. Na qualidade de prática pedagógica, a consideramos enquanto uma área de conhecimento centrada na tematização das práticas corporais historicamente produzidas, tendo em vista sua intencionalidade pedagógica, em substituição a uma abordagem disciplinar que tradicionalmente priorizou uma educação utilitarista do corpo.

A escola é uma instituição dentro da sociedade responsável por oferecer acesso aos conhecimentos dos componentes curriculares construídos ao longo dos anos, articulado ao Projeto Político Pedagógico, tem o dever de garantir que os educandos possam compreender o contexto em que estão inseridos e ter condições de intervirem nele de forma autônoma, responsável, ética e crítica. Como docente temos o compromisso ético de promover uma educação física justa, democrática e inclusiva, que coloque em discussão a lógica perversa de opressão disfarçada de igualdade em nossa sociedade, que tende a privilegiar determinados interesses e marginalizar outros.

Para atingirmos tal objetivo de apresentar e analisar o patrimônio corporal, é necessário que o professor esteja comprometido com o seu fazer pedagógico, ciente de sua responsabilidade e papel na escola, fazendo uma constante reflexão sobre sua prática, oportunizando o diálogo e escuta aos educandos. É preciso posicionar-se em defesa de uma Educação Física que assuma a responsabilidade pela formação de um cidadão capaz de agir criticamente diante dos saberes da cultura corporal, uma vez que estes apontam para uma multiplicidade de sentidos e significados.

## Referências:

AMARAL, Silvia Cristina Franco; PEREIRA, Ana Paula Cunha. Reflexões sobre a produção em políticas públicas de educação física, esporte e lazer. Revista brasileira de ciências do esporte, v. 31, n. 1, p. 41-56, 2009.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O desafio político da educação escolar: desdobramentos para pensar a Formação Inicial em Educação Física. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/33460/pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BENTO, A. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. Revista JA (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), n° 65, ano VII (pp. 42-44). ISSN. 1647-8975.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Base. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 04 mai. 2023.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Função da Escola Pública. In: SANTIAGO, Anna Rosa Fontella; FEIL, Iselda Teresinha Sausen; ALLEBRANDT, Lídia Inês (Org.). O curso de Pedagogia da Unijuí – 55 anos. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 123-147.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. A Escola e a Educação Física em sociedades democráticas e republicanas. São Paulo: AVA

Moodle Unesp [Edutec], 2018. Trata-se do texto 1 da disciplina 3 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <<https://edutec.unesp.br/moodle/>>. Acesso em: 28 mar. 2023.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime.; SILVA, Sidinei Pithan. Educação Física crítica em perspectiva democrática e republicana. Movimento, [S. l.], v. 25, p. e25070, 2019. DOI: 10.22456/1982-8918.95771. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/95771>. Acesso em: 04 abr. 2023.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (Org.). Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. ISBN 978-65-86546-43-9. (Programa Publicações Digitais Unesp - IEP3).

MAFFEI, Willer Soares. Proposições teórico-metodológicas e práticas pedagógicas da Educação Física. InterSaber. 2019. 1ª edição. 184 p.

MENDES, Alessandra Dias; AZEVÊDO, Paulo Henrique. Políticas públicas de esporte e lazer & políticas públicas educacionais: promoção da educação física dentro e fora da escola ou dois pesos e duas medidas?. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 32, p. 127-142, 2010.

NEIRA, Marcos Garcia. Entrevista com Marcos Neira sobre o papel da Educação Física nas escolas. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/918/entrevista-com-marcos-neira-sobre-o-papel-da-educacao-fisica-nas-escolas>. Acesso em: 28 mar. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 40, p. 215-223, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. Em aberto, v. 3, n. 22, 1984. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4598>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/ij/ccedes/a/ghxkCxNyHpsGrB9PQP4GybT/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 06 mai. 2023.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org). Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1995. 24° edição. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? Educação e Sociedade. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2023.

# Experiência acadêmica da luta taekwondo na escola: projeto de extensão universitária

Valmar Fernandes da Silva, Angelina Oliveira da Silva, Jaeder Araujo Monteiro, José Humberto Torres e Kelly Taveira dos Santos



10.47247/CM/6063.019.2.29



## Introdução

Os projetos de extensão universitária representam os conhecimentos científicos do ensino e da pesquisa para além dos muros do campus universitário, interagindo e transformando a realidade social de acordo com as necessidades da comunidade. Apesar de enfrentar enormes resistências diante do elitismo que sinaliza a educação brasileira, uma área que tem preocupação em manter vínculos com a sociedade é exatamente a extensão universitária brasileira (SOUSA, 2020).

A extensão é um dos três pilares que apoiam as universidades ao lado do ensino e da pesquisa, formando uma inter-relação. A extensão universitária é garantida pela Constituição da República Federativa do Brasil, em seu art. 207, onde consta que: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Por intermédio da extensão, a universidade concretiza sua função pública com a sociedade, trocando e compartilhando conhecimentos e saberes entre acadêmicos e professores da educação com outros setores sociais. A inclusão da universidade à comunidade deve ser permanente, pois retira a universidade do isolamento, permitindo assim, uma troca de experiências e vivências, o que desafia revisar seus valores (SILVA, 2020).

Essa ligação que é feita entre universidade e população é uma maneira do estudante ampliar horizontes e descobrir novas realidades, criando empatia e refletir formas de melhorar parâmetros da sociedade com o conhecimento acadêmico e profissional adquirido. A extensão universitária pode ser compreendida como um campo de formação para o futuro profissional a fim de possibilitá-lo vivenciar situações diversas, sobretudo, no exercício da docência durante as intervenções, e identificar as dificuldades da atuação docente (SOUZA, A.; SOUZA, E., 2012).

## Contexto introdutório do projeto de extensão

O projeto de extensão intitulado “Taekwondo: Formando Cidadão”, teve como objetivo proporcionar aos acadêmicos a oportunidade de desenvolver práticas docentes envolvendo o taekwondo, preparando-os para intervenções profissionais futuras e enriquecendo sua formação por meio de experiências diversificadas.

Os acadêmicos selecionados foram do curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade da cidade de Manaus-Amazonas/Brasil.

Para participar do projeto os acadêmicos deveriam cumprir o Edital da instituição superior, encaminhando via coordenador o Termo de Compromisso do Discente e o Comprovante de Matrícula atualizado.

A primeira etapa do projeto de extensão na escola constituiu em reunir e fornecer aos acadêmicos todas as informações necessárias, além de agendar uma aula de observação no local, a fim de conhecer as instalações e condições reais dos espaços onde as atividades seriam desenvolvidas. Durante a aula de observação os acadêmicos, junto ao professor Coordenador do projeto – que ostenta a faixa preta em taekwondo – acompanharam a aula do professor da escola que já trabalhava com a luta. Isso permitiu que os acadêmicos elaborassem planos de aula, convertendo as técnicas e capacidades físicas da luta para atividades recreativas.

As aulas ocorreram aos domingos, na quadra da escola, das 08 às 12 horas, totalizando 16 aulas práticas conduzidas pelos acadêmicos sob a supervisão do professor coordenador. Também aconteceram 12 reuniões periódicas dedicadas ao planejamento, avaliação e replanejamento das aulas. Ao todo integraram o projeto 34 alunos da escola, com idade entre 06 e 17 anos, regularmente matriculados e praticantes de taekwondo.

## **Importância da prática das lutas nas escolas**

As lutas nas escolas desempenham um papel significativo na vida dos estudantes, pois permitem o desenvolvimento físico, mental e emocional, fornecendo benefícios que vão além do contexto esportivo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traz as lutas como uma das unidades temáticas que podem promover a formação humana integral da criança no contexto escolar (BRASIL, 2017).

A prática das lutas além de melhorar o funcionamento cardiovascular, a força muscular, flexibilidade e a coordenação motora, trabalha a autoconfiança, autocontrole e princípios como o respeito e a disciplina. Todas essas vantagens são transferidas para as diversas áreas da vida e influem nas construções das relações pessoais dos praticantes. Lacerda et al (2015), dizem que as lutas não se limitam apenas às técnicas sistematizadas, mas englobam valores culturais que são construídos e reconstruídos ao longo do tempo. Esses valores devem ser considerados como ferramentas de aprendizagem e socialização na escola.

No entanto, é importante ressaltar que o ensino das lutas na Educação Física escolar deve ser realizado com cuidado e planejamento adequado. Moura et al (2019), apontam que os docentes precisam ter mais acesso aos conteúdos de lutas, para ter segurança em relação ao assunto e a formação precisa de uma abordagem menos técnica e mais próxima da realidade do ensino.

## Materiais e métodos

Este estudo foi descritivo, baseado em metodologia com enfoque na pesquisa qualitativa, que segundo Mussi et al (2019), a pesquisa qualitativa valoriza mais o significado de um fenômeno do que a sua quantificação.

No primeiro momento, foi realizado um levantamento bibliográfico constituído principalmente de livros e artigos científicos, que contemplaram o referencial teórico desta pesquisa e apresentaram relação direta com a extensão universitária e projetos realizados no contexto escolar.

Foram selecionados para o estudo os 04 (quatro) acadêmicos que participaram do projeto de extensão “Taekwondo: Formando Cidadão” e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O instrumento de pesquisa utilizado para coleta de dados foi o formulário de entrevista semiestruturado, que segundo Lakatos (2017) o informante pode responder livremente às questões abertas, utilizando sua própria linguagem para expressar suas opiniões.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente no final do período letivo de 2022/1 pelo professor coordenador do projeto. Mediante a autorização dos participantes, as entrevistas foram gravadas em arquivo digital, posteriormente transcritas e disponibilizadas para avaliação do próprio investigado, que teve total liberdade para proceder aos ajustes que julgasse pertinentes. Com a finalidade de caracterização de cada acadêmico que participou do projeto de extensão, foram produzidas as descrições de gênero e idade.

Foram realizadas as seguintes perguntas que contemplavam a entrevista aos acadêmicos: O que você achou sobre o projeto de extensão “Taekwondo: Formando Cidadão”? Quais foram os pontos positivos e negativos do projeto? Como foi para você exercer o papel de professor de lutas sem ser praticante de taekwondo? Quais foram as contribuições do projeto para sua formação?

Depois da realização das entrevistas com os acadêmicos, foi efetivada a análise das respostas, por meio da análise de conteúdo que consiste, de acordo com Gil (2018), em uma técnica que permite descrever o conteúdo manifesto e latente dos discursos.

A análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas utilizadas para analisar comunicações, com o objetivo de superar as incertezas e enriquecer a compreensão dos dados coletados. Mozzato e Grzybovski (2011) divide a análise em várias etapas, incluindo a pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Após receber as respostas definitivas, os dados foram analisados seguindo as etapas mencionadas.

## Resultados e discussões

A análise dos dados a seguir tem como objetivo apresentar e analisar, em diálogo com o referencial teórico, os dados produzidos por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os acadêmicos que participaram do projeto de extensão, sendo 02 de cada gênero, com idade entre 20 e 24 anos de idade, não ocorrendo desistências.

Conforme respostas dos 4 entrevistados obteve-se a nuvem de palavras dispostas na Figura 1.

Figura 1 – Nuvem de palavras.



Fonte: Dados da pesquisa (2022/1)

A nuvem de palavras é uma ferramenta utilizada na análise textual para organizar e agrupar os termos encontrados em um determinado texto, com base em sua frequência de ocorrência. Essa técnica permite identificar o conteúdo lexical e a centralidade representacional do texto, sendo representada visualmente em um gráfico (SALVIATI, 2017). Na Figura 1 da nuvem de palavras, podemos observar a presença de 135 palavras distintas. Destacam-se as palavras “Projeto” e “Atividades”, que aparecem com 17 e 10 ocorrências, respectivamente. Além dessas, outras palavras de maior frequência incluem “Luta” e “Aulas”, ambas com 8 ocorrências, “Alunos” com 7 ocorrências e “Taekwondo” com 6 ocorrências. Esses termos estão

diretamente relacionados ao tema e aos objetivos do estudo, e estão posicionados mais ao centro da nuvem.

A posição e o tamanho de uma palavra na nuvem são indicativos do seu grau de evocação pelos indivíduos. Quanto maior e mais centralizada a palavra estiver na nuvem, maior será a sua frequência de aparição no texto analisado, ao contrário das palavras menores e mais afastadas na imagem que representam uma menor frequência de ocorrência (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Neste estudo, os participantes encontram-se identificados pela letra “A” de acadêmico, seguido pelo número da entrevista, respeitando a ordem crescente de sua realização (A1, A2, A3 e A4), para resguardar a identidade dos participantes.

Com base nas transcrições das entrevistas e a análise do conteúdo, apresentamos o resumo das respostas dos entrevistados, envolvendo cada pergunta norteadora.

Na sequência, discutiu-se o conteúdo das entrevistas de acordo com a metodologia de pesquisa proposta. Para facilitar a compreensão dos resultados e das discussões, eles foram divididos em quatro tópicos que correspondem às categorias de análise do estudo. Esses tópicos são: Benefícios do projeto de extensão “Taekwondo: Formando Cidadão”; pontos positivos e negativos do projeto; experiência de exercer o papel de professor de lutas sem ser praticante de taekwondo; e contribuições do projeto para formação dos acadêmicos.

### **Benefícios do projeto de extensão “Taekwondo: Formando Cidadão”**

Os entrevistados destacaram que o projeto permitiu utilizar o taekwondo como uma ferramenta para promover o desenvolvimento de habilidades físicas (flexibilidade, coordenação motora, condicionamento físico) e a promoção de valores importantes, como respeito, disciplina e trabalho em equipe. Além disso, o projeto foi visto como uma oportunidade de aplicar conhecimentos adquiridos em sala de aula e de estar envolvido com uma comunidade carente. O que pode ser observado na resposta do A4:

“Na minha opinião foi extremamente rico, a gente teve a oportunidade de trabalhar coisa que aprendemos em sala de aula no decorrer dos anos de graduação e aplicar na escola. A questão de estar inserido em uma comunidade carente, foi importante porque percebemos que existe muitas lacunas no sentido de atividades físicas para esse tipo de público.”

A fala de A4 remete-nos ao exposto por Brognoli e Dias (2021), que a interação entre a extensão e o ensino é estabelecida por meio de atividades que destacam a relevância das instituições de ensino superior públicas na formação profissional e cidadã dos estudantes, bem como no compartilhamento produzido por elas em benefício da sociedade. Desse modo, observa-se que os

projetos de extensão oferecidos pelas universidades exercem um papel relevante para a comunidade.

## **Pontos positivos e negativos do projeto**

Os pontos positivos destacados incluem o trabalho no desenvolvimento de habilidades físicas, trabalho em equipe, respeito e disciplina nos alunos. No entanto, foram mencionados pontos negativos como a falta de participação dos pais nas atividades e a falta de limpeza e manutenção adequadas da quadra, o que resultava em perda de tempo para limpar o local. Como destacado pelos entrevistados A1 e A2, respectivamente:

“O que vejo como ponto positivo foi poder trabalhar flexibilidade, coordenação motora, força e resistências dos alunos, que muitos não tinham aprendido, além de trabalhos em equipe, respeito e disciplina.”

“Uma das dificuldades que encontramos, foi a falta de limpeza da quadra, porque quando chegávamos para dar aula do projeto, ela já tinha sido utilizada na noite anterior e como no final de semana não tem o pessoal de limpeza, se encontrava sempre suja, com isso perdíamos tempo fazendo a limpeza do local.”

É importante destacar que, segundo Dória e Tubino (2006), os esportes auxiliam no desenvolvimento motor, como também promovem maior socialização, autoconfiança, autocontrole e respeito às regras, o que vai além dos benefícios físicos, abrangendo aspectos importantes de desenvolvimento pessoal e social. Parafraseando Carvalho, Barcelos e Martins (2020), é comum nas escolas públicas nos depararmos com a escassez de áreas esportivas ou, quando presentes, elas se encontram em estado de deterioração avançado, o que afeta diretamente a maneira como os alunos se envolvem e compreendem a importância da Educação Física no processo educacional.

A prática esportiva traz benefícios para toda a vida em diversos aspectos físicos e sociais, desde que o local para o desenvolvimento das atividades seja adequado e ofereça segurança aos esportistas, o que falta para as comunidades carentes.

## **Experiência de exercer o papel de professor de lutas sem ser praticante de taekwondo**

Os entrevistados expressaram diferentes sentimentos em relação a essa experiência. Alguns consideraram fácil e seguro, pois o planejamento antecipado das aulas e o apoio do professor coordenador proporcionaram confiança. Outros destacaram que ter cursado disciplinas de lutas na faculdade

e ter noções de atividades recreativas ajudou a lidar com o desafio. O que observamos nas respostas dos entrevistados A1 e A3, respectivamente:

“Eu achei que seria mais difícil, porém como planejávamos as aulas antecipadamente e o professor entende sobre o taekwondo, dava maior segurança na hora de realizar as atividades. Também o nosso professor orientava sobre o nosso comportamento diante dos alunos e pais, isso foi nos moldando e me fez ter mais iniciativas durante às aulas.”

“Como todos nós já tínhamos cursado a disciplina de lutas na faculdade, se tinha uma ideia de como trabalhar atividades recreativas de lutas nas escolas, ficando mais fácil aplicar no projeto.”

O entrevistado A1, demonstrou que havia uma ideia pré-concebida vinculada a dificuldade do ensino das lutas nas escolas, porém a experiência no projeto desmistificou esse mito. Sendo assim, Barros e Gabriel (2011) afirmam que a insegurança no tratamento pedagógico das lutas na escola, é uma das dificuldades enfrentadas pelos professores, que consideram ser essencial possuir especialização nas modalidades para ensiná-las adequadamente. Já o A3, não se intimidou diante da experiência de ministrar aulas de luta, pois o mesmo carregava consigo uma carga de conhecimento teórico e prático adquiridas durante sua formação, confirmando a importância de uma boa preparação acadêmica. Deste modo, a falta de confiança dos professores em ensinar lutas nas escolas está associada as deficiências de sua formação, por isso, na maioria das vezes opta por ensinar aquilo que tem maior conhecimento pedagógico, o que resulta frequentemente no ensino dos esportes coletivos mais tradicionais (RUFINO; DARIDO, 2011).

### **Contribuições do projeto para formação dos acadêmicos**

Os acadêmicos enfatizaram que o projeto contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de planejamento de aulas, adaptação de exercícios para diferentes faixas etárias e níveis de habilidades, e a quebra de preconceitos em relação às lutas. Eles mencionaram que o projeto proporcionou uma aprendizagem importante para a vida profissional, preparando-os para trabalhar com a disciplina de lutas no ambiente escolar. Nota-se nas respostas dos entrevistados A2 e A4, respectivamente:

“Foi muito interessante, porque a gente aprendeu a desenvolver atividades que talvez nunca tivesse pensado, se não existisse o desafio de planejar aulas que apresentasse ligação com o taekwondo e com as questões filosóficas das artes marciais. Foram meses trabalhando e desenvolvendo as aulas junto com outros colegas e ganhando experiências práticas com adaptação de exercícios para diferentes faixas etárias e níveis de habilidades dos alunos.”

“O projeto foi um aprendizado para toda minha vida profissional, me permitiu conhecer mais sobre às lutas e quebrar o preconceito de que lutas tem vínculos com violência, com certeza irei trabalhar com atividades recreativas na minha escola, já que passei a entender como posso desenvolver várias brincadeiras que estimulam o desenvolvimento corporal voltado para esse tipo de modalidade.”

No entendimento do A2, o processo de planejamento e interação com os demais colegas, foram relevantes para formação acadêmica. De acordo com Tardif (2002), compreende-se que o exercício da profissão docente requer conhecimentos adicionais além daqueles adquiridos durante a formação, sendo relevante vivenciar situações que possibilitam a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem, a aplicação de abordagens pedagógicas diversas, o diálogo com indivíduos com pouca ou nenhuma escolaridade formal, entre outros aspectos. A fala do A4 remete-nos ao exposto por Nascimento e Almeida (2007), que discorrem sobre os argumentos restritivos em relação a luta na disciplina de Educação Física e, um dos itens levantados pelos autores é a preocupação com o fator violência, que muitos consideram intrínsecas às práticas de luta, o que dificulta a abordagem desse conteúdo na escola.

## **Conclusão**

O projeto de extensão foi uma experiência positiva, apesar das dificuldades encontradas ao longo do projeto. Com relação a participação dos acadêmicos, a maioria teve uma presença efetiva, faltando apenas um ou dois dias.

Destacamos que o projeto de extensão durante a graduação pode enriquecer muito na formação do estudante que se dedicação e se empenho para obter uma formação mais sólida. É bastante relevante participar de um projeto de extensão, em particular este que seguiu rigorosamente os trâmites acadêmicos da instituição de ensino superior, levando em consideração todas as etapas vivenciadas desde a experiência da inscrição, conhecer a luta taekwondo, idealização dos planejamentos, a elaboração dos planos de aula voltados para recreação envolvendo a luta em questão, vivência em si e, por fim, as reflexões que são feitas durante e após a ação de extensão.

O projeto aqui relatado mostra a possibilidade de se atuar na escola com a disciplina de lutas, mesmo sem nunca ter treinado nenhuma modalidade de combate. Cabe ressaltar, o trabalho em equipe dos acadêmicos que procuraram se ajudar para alcançar o sucesso esperado nas aulas e no projeto de extensão como um todo.

No geral, os resultados da análise evidenciam a importância dos projetos de extensão, o papel dos esportes no desenvolvimento pessoal e social, os desafios e possibilidades de ensinar lutas nas escolas e o impacto

positivo dessas experiências na formação dos acadêmicos. Essas conclusões destacam a relevância do envolvimento das instituições de ensino superior na formação cidadã dos estudantes e no compartilhamento de conhecimentos em benefício da sociedade.

## Referências

- BARROS, A. M.; GABRIEL, R. Z. Lutas. In: DARIDO, S. C. (org.). Educação física escolar: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011. p. 75-96.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. p. 292.
- \_\_\_\_\_. Ministério da educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BROGNOLI, P. C.; DIAS, M. S. L. A extensão universitária, a interdisciplinaridade e viabilidade durante o COVID-19: uma relação transformadora entre universidade e sociedade. *International Journal of Digital Law*, v.2, n. 1, p. 33-34, 2021.
- CAMARGO, B., V.; JUSTO, A., M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, p. 513-518, 2013.
- CARVALHO, J. P. X.; BARCELOS, M.; MARTINS, R. L. D. R. Infraestrutura escolar e recursos materiais: desafios para a educação física contemporânea. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 10, p. 218-237, 2020.
- DO NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa; DE ALMEIDA, Luciano. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. *Movimento*, v. 13, n. 3, p. 91-110, 2007.
- DÓRIA, C.; TUBINO, M.J.G. Avaliação da busca da cidadania pelo Projeto Olímpico da Mangueira. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p.77-90, 2006.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2018.
- LACERDA, Rafaela Pinheiro et al. Ensino de lutas: relatos de uma experiência na rede pública. *SALUSVITA*. Bauru, v. 34, n. 3, p. 437-453, 2015.
- LAKATOS, E. M. Metodologia científica. 7, 322. Rio de Janeiro Atlas 2017. Disponível em:

[https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india](https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india). Acesso em: 01 mar. 2023.

MOURA, D. L.; SILVA JUNIOR, I. A. L. da; ARAUJO, J. G. E.; SOUSA, C. B. de; PARENTE, M. L. da C. O ensino de lutas na Educação Física Escolar: uma revisão sistemática da literatura. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 22, 2019. DOI: 10.5216/rpp.v22.51677. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/51677>. Acesso em: 01 março 2023.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 15, n. 4, p. 731-747, 11. Disponível em: <https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/874>. Acesso em 10 mar. 2023.

MUSSI, R. F. F. et al. Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. *Rev SUSTINERE*, v. 7, n. 2, p. 414-30, 2019.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. A separação dos conteúdos das “lutas” dos “esportes” na Educação Física escolar: necessidade ou tradição? *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 14, n. 3, p. 117, set./dez. 2011.

SALVIATI, M. E. Manual do Aplicativo Iramutec. Apostila. Mar., 2017. Disponível em: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SILVA, W. P. Extensão universitária: um conceito em construção. *Revista Extensão & Sociedade*. [S. l.], v. 11, n. 2, 2020, DOI: 1021680/2171-6054.2020v11n2ID22491. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/extensaoesociedade/article/view/22491>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOUSA, Ana Luiza Lima, *A História da Extensão Universitária*. Campinas, SP: Alínea, 2000.

SOUZA, A. R. B.; SOUZA E. R. A extensão na formação inicial em Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Org.) *Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção*. Florianópolis: Ed. Da UNESC, 2012.

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

## Sobre as organizadoras

### *Cristiana Madureira*



Licenciada em Educação (Universidade do Minho), mestre em Educação: Sociologia da Educação e Políticas Educativas (Universidade do Minho) e é doutorada em Ciências da Educação (Universidade de Vigo, registo na Universidade do Minho). Desde 2000 é docente no ensino superior, sendo, atualmente, professora de carreira na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria. Integra como investigadora, o Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória» da Universidade do Porto e como colaboradora o Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. É revisora ad hoc de artigos em revistas científicas na sua área de formação e investigação, participa em comissões organizadoras e científicas de congressos nacionais e internacionais, nomeadamente na rede Movimentos Docentes.

## *Marilena Rosalen*



Professora e pedagoga, tem doutorado e pós-doutorado em Educação e é professora adjunto da Universidade Federal de São Paulo. Professora do Programa de Mestrado Ensino de Ciências e Matemática e coordenadora de projetos de pesquisa e de extensão em formação e prática de professores. É formada em Química (Licenciatura) pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e em Pedagogia pela UNIMEP. Mestre em Filosofia da Educação. É avaliadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação - INEP/MEC. Fundadora da Comunidade Movimentos Docentes e do grupo de pesquisa de mesmo nome, tem ampla experiência em projetos e pesquisas sobre formação e práticas docentes.

## *Ligia Azzalis*



Possui graduação em Ciências Biológicas – Bacharelado e Licenciatura pelo Instituto de Biociências - USP, Mestrado e Doutorado em Ciências Biológicas (Bioquímica) pelo Instituto de Química - USP. É professora e orientadora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PECMA-UNIFESP). Atualmente é Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal de São Paulo e Vice-Líder do grupo de pesquisa Movimentos Docentes

## Sobre as autoras e os autores

  Alexandre Varão Moura

Licenciado em Química (UNIFESSPA), Especialista no Ensino de Química (UNIFRAN) e Metodologias e práticas do ensino de Química (UNIFRAN), Mestre em Química (UFOB), Doutorando em Ciências da Saúde (USF) e Química (UNICAMP).



  Aline Cristina Barbosa da Silva

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Educação: Teoria e Prática de Ensino (UFPR). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). cursou especialização em Alfabetização e Letramento. Atuou como professora de Educação Infantil por 11 anos, produzindo materiais didáticos autorais. Participou de viagens pedagógicas internacionais ao Peru e à Itália (Reggio Emilia), para conhecer realidades educacionais de escolas nessas localidades. Atualmente, ministra aulas como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde também realiza formações continuadas para professores sobre os temas em que estuda e pesquisa. É integrante do TESSITURA: Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores, Complexidade e Educação Matemática.

  André Roberto Da Silva Colla

Licenciado em Pedagogia e Ciências Biológicas, Especialista em Ensino de Ciências e Doutor em Neurociências. Possui experiência em docência e orientação de projetos educacionais e trabalhos de pesquisa no ensino básico e superior. Vencedor dos prêmios Professores que Transformam (CMD 2022) e Educador Engie (2 Edital de Responsabilidade Social Energia à Educação de 2022). Servidor Público Municipal de São José - SC, atuando como Professor no Centro Municipal de Educação Ambiental Escola do Mar e como Agente Transformador para Ciência junto ao MCTI.



  Amanda Cristina Magalhães Costa

  Álvaro Luiz Saboia Antunes

Possui graduação em Química pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, graduação em Licenciatura em Ciências - 2º Grau pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e graduação em Licenciatura em ciências - 1º Grau pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atuou como professor regente de classe em escola pública Estadual. Atualmente é especialista em saúde do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Saúde Coletiva, com ênfase em Vigilância Sanitária, atuando principalmente nos seguintes temas: saneantes, cosméticos, efluentes, vigilância sanitária, desinfetantes e unidades hospitalares. É pós-graduado pelo Curso de Especialização em Saúde Pública pela Escola de Saúde Pública do Estado do Rio Grande do Sul, diplomado pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, recebendo o título de Sanitarista. Também possui pós-graduação em Gestão em Vigilância Sanitária pela ESP/RS, diplomado pelo Instituto Sório-Libanês e em Direito Sanitário aplicado à vigilância em Saúde pela ESP/RS, diplomado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Unisinos. É Mestre em Educação em Ciências pelo Programa de Pós graduação Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde. Da universidade Federal do Rio Grande do Sul (2023).

  Anderson Salvaterra Magalhães

Professor Associado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo. Lidera, com João Kogawa, o Grupo de Pesquisa Semiologia & Discurso Unifesp/CNPq. Desenvolveu estudos de pós-doutorado na UFRJ (2017-2018). É doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP (2010). Co-autor do livro Pensadores da Análise do Discurso: uma introdução, publicado pela Paco Editorial, e co-organizador do livro Dialogismo: teoria e(m) prática, publicado pela Terracota, tendo sido finalista do 57º Prêmio Jabuti. Seus interesses de pesquisa estão voltados para Análise Dialógica do Discurso, Gramática Cognitiva e Memória Coletiva.

  Angelina Oliveira da Silva

  Antonio Júlio Garcia Freire

  Antônio Orcini da Costa Junior

  Andressa Wiebusch

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialização em Gestão Educacional, pela UFSM, Especialização em Supervisão Escolar e Orientação Educacional e Especialização em Educação Especial e Inclusiva, pelo Centro Universitário Celso Lisboa. Mestrado em Educação, pela (UFSM). Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com doutorado sanduíche na Universidade de Santiago de Compostela (USC), Espanha. Participante do Grupo de Pesquisa, Docência, Infâncias e Formação (DOCINFOCA) coordenado pela professora Taciana Camera Segat. Professora substituta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSul), Câmpus Sapiranga.



  Andressa Wiedenhof Marafiga

Possui graduação em Pedagogia Licenciatura Plena (2014), pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Especialista em Gestão Educacional (UFSM); Mestre em Educação (UFSM). Doutora em Educação (UFSM). Atualmente é estudante do curso de Psicopedagogia (UAB - UFSC). Ocupa o cargo de Coordenadora Pedagógica em uma escola de Educação Infantil da rede pública de Santa Maria/RS. Atuou como tutora no Curso de Pedagogia EaD da UAB/UFSM de 2014 até 2022. Atualmente está como tutora no curso de Especialização em Gestão Pública na Educação Infantil e Docência (UAB - UFSM). Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática (GEPEMat) desde 2010, coordenado pela professora Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes. Integrante do Grupo de Pesquisa, Docência, Infâncias e Formação (DOCINFOCA) coordenado pela professora Taciana Camera Segat.



  Bruna Santos Rodrigues

  Carlos Erick Brito de Sousa

Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor Adjunto do Departamento de Biologia e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPECEM) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Divulgação Científica e Ambiente (DiCEA/UFMA).

  Dayane da Silva Bezerra

Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) do Campus de Bauru. Possui especialização em Educação Física Escolar pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas. Bacharelado e Licenciatura em Educação Física na Universidade Bandeirante de São Paulo. Atualmente é Professora de Educação Física na Rede Estadual de São Paulo e da Rede Municipal de Guarulhos..

  Elciney da Silva Alfaia

Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Graduação em Análise de Sistemas pela Universidade Estadual do Amazonas-UEA. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Mestre em Ciências da Educação Universidade Del Sol-UNADES.

  Elizane Januário da Silva

  Elisangela Guedes da Silva


Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas. Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Amazonas (2008), Especialização em Supervisão Escolar pela Universidade da Serra FASE, Especialização em Mídias da Educação pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia - UFAM. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol - UNADES. Doutora em Ciências da Educação Universidade Del Sol - UNADES. Experiência na área de Educação há 24 anos, atuando nos seguintes temas: Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica, Docência. Pedagoga de carreira -SEDUC. Especialista em Neuropsicanálise Clínica e Intervenção ABA aplicada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA).

  Evanila Abreu de Oliveira

  Ermelinda Cardoso

É doutora em Educação pela Universidade do Minho, Portugal. Mestre em Teoria e desenvolvimento Curricular pela Universidade Agostinho Neto - Instituto Superior de Ciências da Educação do Lubango, Docente no Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, Angola. É Vice-Reitora para a Extensão e Cooperação da Universidade Katiavala Bwila, em Benguela. Docente convidada no Instituto Superior Politécnico Piaget, Instituto Superior Politécnico Maravilha e Instituto Superior Politécnico de Tecnologia e Ciências.

  Fabiana Aparecida Hencklein

  Felisberto Kiluange Fragoso da Costa

É investigador associado afiliado ao Instituto Superior Técnico Militar de Angola e do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação & Desenvolvimento da Universidade Lusófona, Portugal, onde frequenta o doutoramento em Educação. Possui o Mestrado em Direção do Ensino Superior Militar e é Licenciado em Ciências da Educação pela Universidade Agostinho Neto, em Angola.

  Fernanda Medes de Oliveira de Brito

  Francisca Alanny Rocha Aguiar

Graduação em Enfermagem pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2007). Mestrado Saúde da Família pela Universidade Federal do Ceará (2013). Doutorado em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza (2019). Docente do curso de Odontologia da Faculdade Ieducare, UNINTA.

  Ilma Lima

  Itale Luciane Cericato

Psicóloga e doutora em educação: psicologia da educação. Docente do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Paulo, Unifesp. Coordenadora do grupo de estudos e pesquisas sobre profissão docente – Prodoc, credenciado ao CNPq. Suas pesquisas recentes versam sobre projeto de vida profissional de professores da educação básica.

  Izanete de Medeiros Costa

  Jaeder Araujo Monteiro

  Jailton de Sousa Xavier

  James Rogado

  João Vítor Lira Dourado

Graduação em Enfermagem pelo Centro Universitário INTA (UNINTA) (2015/2019). Especialização em Saúde Pública com ênfase em Saúde da Família pela Faculdade de Tecnologia e Ciências do Alto Paranaíba (2020/2021). Especialização em Saúde Digital pela Universidade Federal de Goiás (2021/2022). Mestrado em Saúde Pública pela Universidade Federal do Ceará (2020/2022). Docente do curso de Enfermagem da Faculdade 05 de Julho (F5), gestor de pesquisa, extensão e responsabilidade social e membro do Núcleo Docente Estruturante do referido curso (2022/atual).

  José Humberto Rodrigues

  José Humberto Torres

  Júlia Rocha Ribeiro

  Juliana Milanez

  Jurandir Fernandes Cavalcante

  Kelly Taveira dos Santos

  Luciane de Oliveira Neves dos Santos

  Luciene Cibelle Cardoso Ferreira

  Luiz Alberto de Sousa

Licenciado em Artes. Mestre em educação pela Universidade Federal de São Paulo, Unifesp. Membro do grupo de estudos e pesquisas sobre profissão docente – Prodoc, credenciado ao CNPq. Atualmente é assistente de direção na rede municipal de ensino de São Paulo.

  Márcia Cristina Baldini



  Marcos Antonio Barros dos Santos

  Margarida Paula de Castro Rodrigues

É Licenciada em Pedagogia pela Universidade Agostinho Neto - Instituto Superior de Ciências da Educação, Benguela. Professora da Escola do 1º Ciclo nº 1109, na província de Benguela, Angola.

  Manassés Pereira Nóbrega

Graduado em Ciências com habilitação em Matemática (licenciatura) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), mestrado em Matemática Aplicada e Estatística pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e doutorado em Neurociência e Cognição pela Universidade Federal do ABC (UFABC). É professor do Departamento de Matemática e Estatística – DME, do Campus de Patu – CAP, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. É membro/pesquisador do Grupo de Pesquisa GP/CNPq/UERN Núcleo de Estudos em Educação - NEEd, atuando na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Formação do Educador – PPFE. Tem experiência de ensino na área de Matemática, Estatística e Ciências Cognitivas. Seus interesses atuais concentram-se em Neurociência e Educação, Psicologia Cognitiva, Teorias de Aprendizagem, Filosofia da Mente, Letramento Estatístico.

  Maria Cristina Rodrigues de Souza

  Maria Nahir Batista Ferreira Torres

  Moisés Lopes da Silva

  Priscila Arruda Barbos



Possui graduação em Pedagogia Licenciatura Plena (2004), pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Especialista em Cultura, Infância e Educação Infantil (UFPEL); Mestra em Educação (UFSM). Atualmente é Coordenadora da Educação Infantil da rede pública de Santa Maria/RS. Atuou como tutora e professora no Curso de Pedagogia EaD da UAB/UFSM. Atualmente está como tutora no curso de Especialização em Gestão Pública na Educação Infantil e Docência (UAB - UFSM). Participante do Grupo de Pesquisa, Docência, Infâncias e Formação (DOCINFOCA) coordenado pela professora Taciana Camera Segat.

  Renaldete Pereira dos Santos

Mulher negra, Quilombola kalunga, da comunidade vão do Moleque, professora pedagoga pela UEG, pós graduada em psicopedagogia pela FABEC, mestranda em Linguística pela universidade de Brasília.

  Renata de Souza Batista

  Rita de Cássia da Cruz Meira

  Riviane Borghesi Bravo

Graduada em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, mestrado em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora dos cursos de Psicologia e Pedagogia do Centro Universitário Newton Paiva. Psicóloga clínica com formação em Análise do Comportamento para atendimento de crianças, adolescentes e jovens adultos.

  Roberlandia Evangelista Lopes Ávila

Graduação em Enfermagem pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2009).  
Mestrado em Saúde da Família pela Universidade Federal do Ceará (2012).  
Doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2017). Pós-  
Doutorado em Saúde Coletiva-FIOCRUZ-CE (2021).

  Roberta Oliveira da Costa

  Rosani Siqueira

Doutoranda PUC-Minas. Mestre em educação pela UFMG (2007) tendo desenvolvido estudos sobre Participação das famílias na escola e currículo. Graduação Pedagogia (1998). Especialista em Psicologia da Educação pela Puc-Minas (2002); Especialista Tecnologias e Educação pela UFMG (2020). Experiência como professora dos anos iniciais de 1992 a 2018 e Pedagoga do ensino fundamental da Rede Municipal de Betim (2001 aos dias atuais). Atua, também, como docente no curso de graduação de Pedagogia e licenciaturas do centro Universitário UNA (empresa BRASIL Educação SA (Ânima) nas disciplinas de currículo, política educacional, alfabetização e letramento, estágio supervisionado e metodologias, desde 2007. Além disso, atua como docente nos cursos de Pós-graduação da mesma empresa na área de Ciências Humanas. Por fim, atua como professora e coordenadora do Curso Preparatório para Concursos Públicos em educação desde 2008.

  Rúbia Tatiana Santana de Souza Frederico

Bahiana, reside em Minas Gerais há mais de 20 anos, é Pedagoga, Psicopedagoga, Mestre em Educação pela Unincor, Pesquisadora dos Processos de Ensino e Qualidade de Vida no Trabalho dos profissionais de instituições escolares, especialista em Gestão Escolar, Atua como Coordenadora Pedagógica há mais de dois anos, é Professora de Apoio de alunos com necessidades especiais. É uma pessoa alegre, adora estar com a família e ama animais, sua paixão é buscar novos saberes e aprendizagens.

  Suênia Évelyn Simplício Teixeira

Graduação em Enfermagem pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. Residente Multiprofissional em Saúde da Família – ESPVS/UVA. Residente Multiprofissional em Neonatologia – UNINTA/SCMS. Enfermeira - Hospital Regional Norte (2021/atual). Enfermeira - Estratégia Trevo de Quatro Folhas (2023/atual). Mestranda em Saúde da Família pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2023/atual).

  Taciana Camera Segat

Graduada em Pedagogia Matérias Pedagógicas do 2º Grau - Educação Pré-Escolar Licenciatura Plena, pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Experiência na área de Educação, com ênfase nas linhas de pesquisas de infâncias e Educação Infantil, Políticas Públicas em Educação, formação docente, Gestão Pedagógica e contextos educativos. Atuação principalmente nos temas: Educação Infantil, formação de professores, metodologias e estágios curriculares do Curso de Pedagogia. Atualmente é Professora Associada do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria. Líder do Grupo de Pesquisa, Docência, Infâncias e Formação (DOCINFOCA).



  Tauana Paula da Silva

Formada em Licenciatura em Educação Física no Claretiano - Centro Universitário de Batatais/SP (2015); Bacharel em Educação Física na EEFERP-USP - Ribeirão Preto/SP (2021); Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) – UNESP - Bauru/SP (2022). Atualmente é Professora de Educação Física nas redes municipais de Ensino de Jardinópolis/SP e Serrana/SP.

  Tania Maria Rodrigues Lopes

  Ulisses Francisco Mascarenhas Moura

  Valmar Fernandes da Silva

  Valtiane de Jesus Pantoja da Gama

Licenciada e Mestre em Química (UNIFESSPA), doutoranda em Química (UFAM).

  Vanessa Angelica Costa Souza

  Veranice Franco

# Índice remissivo

## ALFABETIZAÇÃO

8, 14, 41, 231, 239, 241, 242, 358

## AVALIAÇÃO

5

## COMPETÊNCIAS

28, 29, 30, 35, 38, 117, 163, 165, 170,  
171, 185, 186, 205, 267, 273, 277,  
304, 305, 307

## COMPORTAMENTO

8, 49, 67, 68, 209, 264, 265, 266,  
267, 268, 269, 270, 271, 272,  
273, 274, 293, 304, 305, 353

## EDUCAÇÃO INFANTIL

6, 8, 11, 25, 31, 32, 62, 65, 157, 158,  
250, 253, 254, 255, 264, 265,  
266, 267, 269, 271, 272

## ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

318

## HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

181, 185, 186, 187, 188, 189

## INTEGRAÇÃO

6, 15, 27, 85, 86, 88, 149, 160, 161,  
164, 165, 175, 240, 298

## PAULO FREIRE

100, 167, 175, 181, 188, 189, 238,  
250, 251, 262, 298, 312, 316

## PIBID

6, 11, 13, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 160,  
167

## PPP

13, 165, 339, 341

## PROFESSOR REFLEXIVO

174, 177, 178

## PROTAGONISMO

13, 26, 30, 62, 101, 213, 256, 276,  
277, 315, 322

## RECOMPOSIÇÃO

8, 302, 306, 307

## REDES

371

## SABERES

2, 3, 4, 12, 13, 27, 28, 37, 64, 153,  
165, 169, 170, 171, 172, 173, 174,  
175, 176, 177, 178, 186, 187, 189,  
192, 193, 219, 220, 239, 242, 247,  
250, 277, 293, 297, 303, 315, 318,  
332, 337, 341, 343, 347, 366, 370

## TAEKWONDO

9, 13, 346, 347, 348, 349, 351, 352,  
353, 354

## Ficha técnica

Título	Movimentos Docentes
Subtítulo	Construindo pontes entre os saberes docentes e a formação profissional
Org.	Cristiana Madureira, Marilena Rosalen e Ligia Azzalis
Coleção	Comunidade Movimentos Docentes
Páginas	380
Edição	1
Volume	1
Ano	2023
Cidade	Santo André
Editora	V&V Editora
ISBN	978-65-6063-019-2
DOI	10.47247/CM/6063.019.2

### REFERÊNCIA

MADUREIRA, C.; ROSALEN, M.; AZZALIS, L. (Org.) **Movimentos Docentes**: construindo pontes entre os saberes docentes e a formação profissional. Santo André: V&V Editora, 2023.

Querida leitora e querido leitor,

Agradecemos por ter comprado a versão impressa desse livro e/ou por ter feito o download do e-book. Decerto que despertar seu interesse pela obra, para nós, é uma alegria imensa.

Por isso, agradecemos.

Caso tenha alguma dúvida ou sugestão,  
entre em contato conosco pelo e-mail:

[contato@vveditora.com](mailto:contato@vveditora.com)

---

Publique conosco!

Biografias, poesias e textos literários.

Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses.

Artigos e textos de Grupos de Pesquisas e Coletâneas.

Acompanhe nossas redes, site e nossos eventos.



Abrindo espaço para trabalhos internacionais na Rede Movimentos Docentes, a obra “Movimentos Docentes: Construindo Pontes entre os Saberes Docentes e a Formação Profissional”, mergulhe em uma exploração profunda e inspiradora dos desafios e triunfos enfrentados pelos educadores em sua jornada de desenvolvimento profissional. Este livro oferece uma análise perspicaz das dinâmicas interativas entre os saberes docentes e os processos formativos, destacando a importância vital de construir pontes sólidas entre teoria e prática.

Por meio de uma abordagem envolvente e reflexiva, os autores convidam os leitores a explorar as complexidades do contexto educacional contemporâneo e a colaborar na criação de estratégias inovadoras para promover uma formação profissional eficaz. Das salas de aula às reflexões e formações, este livro oferece experiências e estudos essenciais para educadores em todos os níveis de ensino.

