

Coleção CMD

# Movimentos Docentes

Construindo pontes entre saberes,  
práticas e continentes

Marilena Rosalen,  
Cristiana Madureira  
e Ligia Azzalis  
(Orgs)



**Movimentos Docentes**  
construindo pontes entre  
saberes, práticas e continentes

Marilena Rosalen, Cristiana Madureira e Lúgia 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 saberes, práticas e continentes, organizado por Marilena Rosalen, Cristiana Madureira 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  
saberes, práticas e continentes

Marilena Rosalen, Cristiana Madureira e Lígia 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: Marilena Rosalen, Cristiana Madureira e Lígia 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)

M336m Movimentos Docentes: construindo pontes entre saberes, práticas e continentes. Marilena Rosalen, Cristiana Madureira e Lígia Azzalis (organizadores) – Santo André: V&V Editora, 2023.  
396 p. : 14 x 21 cm

Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-6063-023-9  
DOI 10.47247/MR/6063.023.9

1. Movimentos Docentes. 2. Formação. I. Marilena Rosalen. II. Cristiana Madureira.

CDD 370.71

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 - construindo pontes entre saberes, práticas e continentes .....</b>	<b>9</b>
Marilena Rosalen, Cristiana Madureira e Lígia Azzalis	
<b>Psicologia da Religião e Educação: manipulação mental, controle comportamental, perda de identidade e veneração do líder.....</b>	<b>14</b>
Alexandre Medeiros	
<b>A problemática da docência no ensino superior e a formação pedagógica em Angola.....</b>	<b>35</b>
Alvaneu Zage Chiandunda	
<b>A Prática Pedagógica e Ação Docente sob a ótica do Pensamento Complexo e da Criatividade .....</b>	<b>46</b>
Ana Maria Freitas Dias Lima e Maria José de Pinho	
<b>O papel do professor coordenador de núcleo pedagógico na implementação do Currículo Paulista de Ciências .....</b>	<b>57</b>
Andrea Valet Machado e Naissa Maria Silvestre Dias Hippler	
<b>Desafios e aprendizagens na docência: Relatos do início de carreira .....</b>	<b>68</b>
Andresa Kasparly Zwirtes, Caroline Fontana e Matheus Soidan Ventura	
<b>A visão dos alunos sobre o Tráfico de Escravos diante da aula-oficina .....</b>	<b>78</b>
Angelina Ngungui, Fernando Jacinto e Solange Jorge	
<b>Técnico e Professor, todo mundo tem um pouco... O que acontece que todo mundo quer “ensinar” um professor como dar sua aula? .....</b>	<b>87</b>
Carlos Eduardo Ferreira da Silva	
<b>Educação para as Relações Étnico-Raciais na Diretoria de Ensino da Região de São José dos Campos/SP - Brasil .....</b>	<b>96</b>
Cíntia Ferreira Araújo	
<b>Educação Ambiental e Conservação: Uma análise do protagonismo das escolas públicas estaduais nas reflexões sobre sociedade e meio ambiente</b>	<b>108</b>
Cristiane Fortkamp Schuchs e Fernanda Gabriela Rateke	
<b>A formação do professor universitário: caminhos e perspectivas .....</b>	<b>130</b>
Cynthia Pichini	
<b>A importância do incentivo à leitura era digital.....</b>	<b>138</b>
Elielma de Oliveira Lima e Gabriel Riva	

<b>Lagartas vermelhas viram borboletas azuis? uma ética compassiva pela causa ambiental.....</b>	<b>150</b>
Elna Mugrabi e Edivanda Mugrabi	
<b>Aprendizagem Baseada em Projetos e a Inovação nas aulas de química: A formação docente na Residência Pedagógica .....</b>	<b>170</b>
Ercila Pinto Monteiro e Ademir Victor Gomes da Costa	
<b>Percepção discente sobre metodologias ativas utilizadas no ensino remoto de Fisiologia Humana, em um curso de Odontologia .....</b>	<b>178</b>
Fernanda Klein Marcondes, Karina Reche Casale, Ana Luisa Betiolli, Lais Tono Cardozo e Maria Antonia Ramos de Azevedo	
<b>A relevância da ludopsicopedagogia nos atendimentos psicopedagógicos. 190</b>	
Daiane Aparecida Rodrigues de Lima, Franciene Aparecida Moreira e Maria Juliana Dias	
<b>Construção de jogos para o ensino interdisciplinar .....</b>	<b>198</b>
Gabriela Pereira Souza Silva	
<b>A literatura de cordel e sua contribuição na formação de leitores .....</b>	<b>214</b>
Ivone Dias da Silva Alves, Rejane de Souza e Sebastião Emídio Alves Filho	
<b>As Metodologias Ativas e o Papel do Professor Curador de Conhecimento</b>	<b>226</b>
Lanita Helaine da Silva Neves Sizanosky e Eduardo Fofonca	
<b>Pesquisa em educação e bricografia como criação esquizodramática na arte de si .....</b>	<b>236</b>
Laura Campos Daibert, Natália Silva Resende, Josemary da Guarda de Souza e Gabriel Coelho Fernandes	
<b>A importância da formação política de professores e professoras.....</b>	<b>247</b>
Marcos de Oliveira Soares	
<b>Educação ou adestramento vigoram na educação brasileira? .....</b>	<b>258</b>
Maria Clara Ramos Nery e Rodrigo Amarante	
<b>Saberes e fazeres pedagógicos e a construção dos sujeitos: práticas discursivas e processo de subjetivação .....</b>	<b>284</b>
Maria Clara Ramos Nery	
<b>Política Pública de Formação Continuada de Professores - princípio fundamental para uma educação de qualidade .....</b>	<b>297</b>
Aparecido Fernando da Silva, Maria Elisabette Brisola Brito Prado, Maria Regina Carvalho e Abigail Malavasi	

<b>Concepções do papel de professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem.....</b>	<b>306</b>
Mamadú Mutaro Embaló	
<b>Lutas e Gênero na Educação Física Escolar: um olhar a partir da figuração estabelecidos-outsiders.....</b>	<b>318</b>
Nyze Pereira Maia, Ariza Maria Rocha e Nilene Matos Trigueiro Marinho	
<b>Educação libertadora: caminho para uma sociedade justa e democrática ...</b>	<b>329</b>
Rodrigo Alves de Mendonça	
<b>O desenvolvimento das aprendizagens na amorosidade.....</b>	<b>340</b>
Rubia Denise de Paula	
<b>Reflexões e análises acerca da inclusão de alunos cegos no ensino superior na área de ciências exatas .....</b>	<b>353</b>
Teodora Pinheiro Figueroa, Eliane Maria De Bortoli Fávero e Rúbia Eliza de Oliveira Schultz Ascari	
<b>Implicações pedagógicas de integração no contexto escolar de alunos deslocados internos decorrentes da guerra da província de Cabo Delgado – estudo de caso num dos centros de reassentamento .....</b>	<b>365</b>
Samuel Fernando Chave, Cristiana Madureira e Marilena Rosalen	
<b>Sobre as organizadoras .....</b>	<b>377</b>
<b>Sobre as autoras e os autores .....</b>	<b>380</b>
<b>Índice remissivo .....</b>	<b>391</b>
<b>Ficha técnica .....</b>	<b>393</b>



# Prefácio - construindo pontes entre saberes, práticas e continentes

Marilena Rosalen, Cristiana Madureira e Lígia Azzalis



10.47247/MR/6063.023.9.0

Cada capítulo do Movimentos Docentes: construindo pontes entre saberes, práticas e continentes é uma oportunidade de muito aprendizado. Sem dar “spoilers”, destacamos alguns pontos de cada um dos capítulos presentes neste volume para que você, Leitor(a), sinta-se estimulado(a) a ler o texto completo.

Em “Psicologia da Religião e Educação: manipulação mental, controle comportamental, perda de identidade e veneração do líder”, o autor Alexandre Medeiros traz um alerta ao explorar o *modus operandi* utilizado por algumas clínicas naturais, restaurantes vegetarianos, clube de desbravadores, pequenos grupos e escolas para recrutar novos membros.

Alvaneu Zage Chiandunda em “A problemática da docência no ensino superior e a formação pedagógica em Angola” mostra os desafios enfrentados no ensino superior na Angola. Ao longo da leitura do capítulo observamos que são muito semelhantes aos observados no Brasil.

As autoras Ana Maria Freitas Dias Lima e Maria José de Pinho em “A Prática Pedagógica e Ação Docente sob a ótica do Pensamento Complexo e da Criatividade” trazem exemplos de ações dos docentes realizadas em uma escola municipal as quais contribuem nas palavras das autoras *para transformação no mundo*.

O capítulo “O papel do professor coordenador de núcleo pedagógico na implementação do Currículo Paulista de Ciências” escrito por Andrea Valet Machado e Naissa Maria Silvestre Dias Hippler apresenta uma reflexão sobre o papel de formador do professor coordenador de núcleo pedagógico, baseada nas suas funções descritas na legislação vigente e na visão de professores da área de Ciências da Natureza.

Andresa Kaspary Zwirtes, Caroline Fontana e Matheus Soidan Ventura em “Desafios e aprendizagens na docência: Relatos do início de carreira” apresentam, por meio de suas vivências e experiências, um pouco da realidade dos professores da Educação Infantil no Brasil.

Em “A visão dos alunos sobre o Tráfico de Escravos diante da aula-oficina” Angelina Ngungui, Fernando Jacinto e Solange Jorge analisam os pensamentos históricos dos alunos de uma Escola Secundária da cidade de Benguela, Angola, sobre o tráfico de escravos.

Carlos Eduardo Ferreira da Silva apresenta uma reflexão, nas palavras do autor, *sem romantizar*, sobre os desafios de ser professor em “Técnico e Professor, todo mundo tem um pouco... O que acontece que todo mundo quer “ensinar” um professor como dar sua aula?”

“Educação para as Relações Étnico-Raciais na Diretoria de Ensino da Região de São José dos Campos/SP – Brasil” de Cíntia Ferreira Araújo buscou compreender como o Núcleo Pedagógico contribui para a formação continuada de professores coordenadores e de professores no que se refere ao tema transversal educação para as relações étnico-raciais.

Cristiane Fortkamp Schuchs e Fernanda Gabriela Rateke em “Educação Ambiental e Conservação: Uma análise do protagonismo das escolas públicas estaduais nas reflexões sobre sociedade e meio ambiente” divulgam os resultados do projeto “Conhecendo a Natureza do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro” desenvolvido com estudantes de uma Escola de Educação Básica na cidade de Santo Amaro da Imperatriz/SC.

A formação de professores universitários é o foco no projeto proposto por Cynthia Pichini em “A formação do professor universitário: caminhos e perspectivas”.

Elielma de Oliveira Lima e Gabriel Riva em “A importância do incentivo à leitura era digital” discutem a importância de uma reflexão crítica sobre as práticas de leitura e escrita na era digital para formar cidadãos capazes de lidar com a grande quantidade de informações disponíveis na internet e em outras mídias digitais.

No capítulo “Lagartas vermelhas viram borboletas azuis? uma ética compassiva pela causa ambiental” das autoras Elna Mugarbi e Edivanda Mugarbi mostram que *“os conhecimentos científicos associados à abordagem da ética compassiva podem transformar a visão de mundo das crianças, que as empoderam e as tornam responsáveis pela preservação dos seres vivos e do ambiente”*.

Em “Aprendizagem Baseada em Projetos e a Inovação nas aulas de química: A formação docente na Residência Pedagógica” Ercila Pinto Monteiro e Ademir Victor Gomes da Costa apresentam as experiências de cinco estudantes na Residência Pedagógica do sub-projeto Química em Manaus.

Fernanda Klein Marcondes, Karina Reche Casale, Ana Luisa Betiulli, Lais Tono Cardozo e Maria Antonia Ramos de Azevedo em “Percepção discente sobre metodologias ativas utilizadas no ensino remoto de Fisiologia Humana, em um curso de Odontologia” mostram que aulas teóricas reduzidas combinadas com jogos educacionais, quizzes, portfólio, dramatização e avaliações formativas, entre outras estratégias, foram bem avaliadas pelos graduandos de Odontologia.

Em “A relevância da ludopsicopedagogia nos atendimentos psicopedagógicos” Daiane Aparecida Rodrigues de Lima, Franciene Aparecida Moreira e Maria Juliana Dias fazem uma revisão da literatura sobre o tema.

Em “Construção de jogos para o ensino interdisciplinar” Gabriela Pereira Souza Silva utiliza o Tangram para criar um jogo interdisciplinar para Matemática e Ciências voltado para estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental.

A obra do cordelista Antônio Francisco foi usada por Ivone Dias da Silva Alves, Rejane de Souza e Sebastião Emídio Alves Filho para estimular o desenvolvimento da oralidade e da escrita no capítulo “A literatura de cordel e sua contribuição na formação de leitores”.

Em “As Metodologias Ativas e o Papel do Professor Curador de Conhecimento” Lanita Helaine da Silva Neves Sizanosky e Eduardo Fofonca discutem o importante papel do professor frente às metodologias ativas.

O capítulo “Pesquisa em educação e bricografia como criação esquizodramática na arte de si” escrito por Laura Campos Daibert, Natália Silva Resende, Josemary da Guarda de Souza e Gabriel Coelho Fernandes apresenta as experiências vivenciadas na mesa Pesquisa no plano da imanência: criando bricografias no Congresso 2023 na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Marcos de Oliveira Soares em “A importância da formação política de professores e professoras” relata a experiência exitosa da formação continuada que destacam o caráter político da educação e da profissão docente.

Em “Educação ou adestramento vigoram na educação brasileira?”, Maria Clara Ramos Nery e Rodrigo Amarante enfatizam a necessidade de repensar a educação brasileira à luz das concepções de Michel Foucault e da crítica de Francesco Tonucci, *“se temos como objetivo transformá-la em um espaço de resistência, questionamento e emancipação, onde os sujeitos possam se constituir como agentes de sua própria história”*.

No capítulo “Saberes e fazeres pedagógicos e a construção dos sujeitos: práticas discursivas e processo de subjetivação”, Maria Clara Ramos Nery afirma que *“é preciso repensar a formação dos professores para que eles possam compreender a relação entre texto e contexto e trabalhar de forma interdisciplinar, contribuindo para a construção de uma educação mais transformadora e inclusiva”*.

Em “Política Pública de Formação Continuada de Professores - princípio fundamental para uma educação de qualidade”, os autores Aparecido Fernando da Silva, Maria Elisabette Brisola Brito Prado, Maria Regina Carvalho e Abigail Malavasi ressaltam a importância da formação continuada para que os professores aperfeiçoem seus saberes.

Em “Concepções do papel de professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem”, Mamadú Mutaro Embaló investiga as concepções de seis professores da educação básica da Guiné-Bissau.

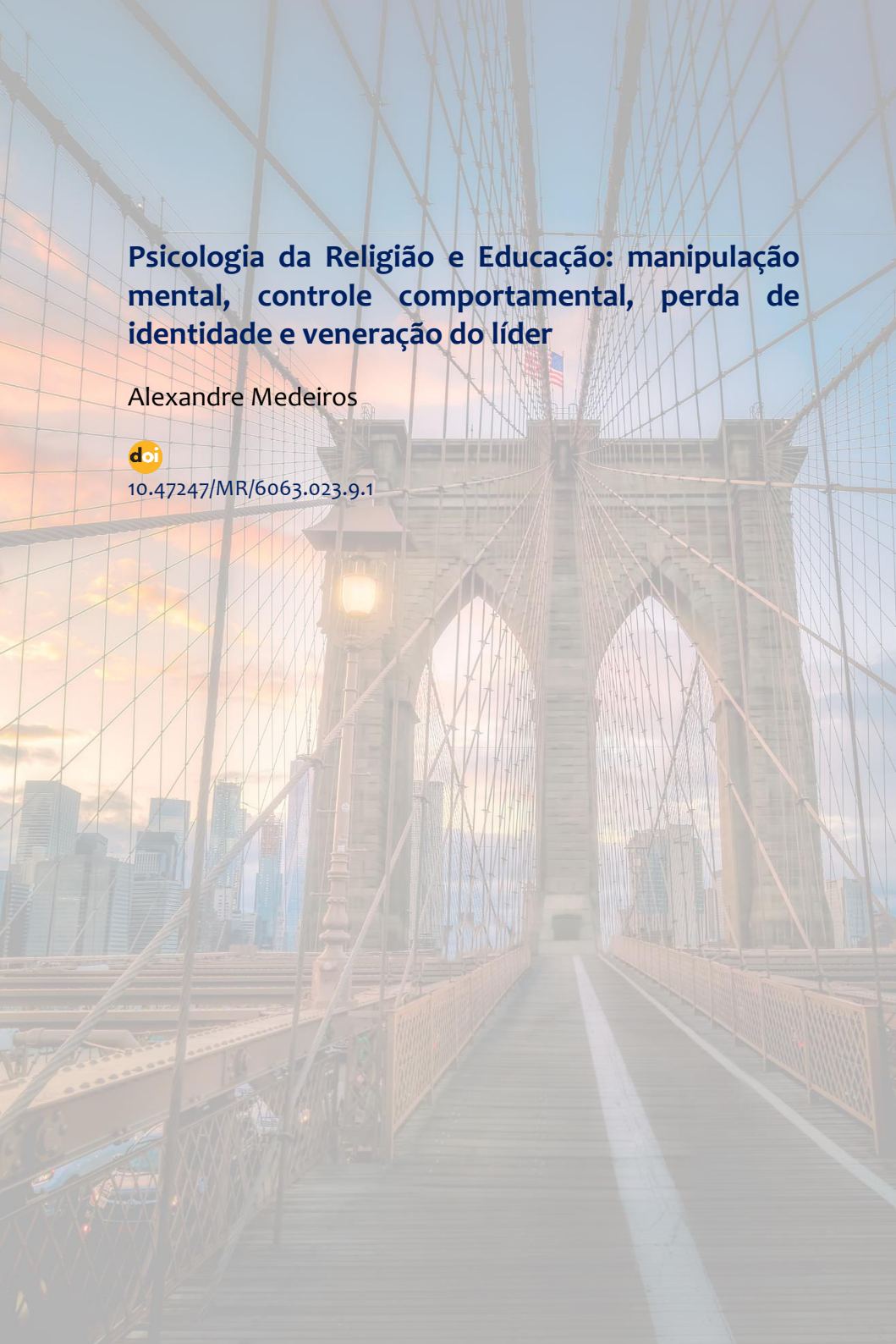
Compreender as relações de gênero na prática do conteúdo Lutas nas aulas de Educação Física a partir da abordagem de Norbert Elias das figurações estabelecidos-outsiders é o objetivo das autoras Nyze Pereira Maia, Ariza Maria Rocha e Nilene Matos Trigueiro Marinho em “Lutas e Gênero na Educação Física Escolar: um olhar a partir da figuração estabelecidos outsiders”.

Em “Educação libertadora: caminho para uma sociedade justa e democrática”, Rodrigo Alves de Mendonça destaca que *“em tempos de desinformação e de violência, onde os valores democráticos sofrem diversos ataques, momento onde forças sociais lutam para que ocorra retrocessos no campo educacional, é certo que há resistência”*.

*“Pela singularidade de cada aluno com deficiência, é imprescindível investir na formação inicial ou continuada de professores, pesquisando e incorporando para a sua prática estratégias integradoras, desafiadoras e inclusivas, onde o olhar atento para a diversidade contribui no desenvolvimento*

*cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor*” está em “O desenvolvimento das aprendizagens na amorosidade” de Rubia Denise de Paula.

A inclusão de pessoas com deficiência também está presente em “Reflexões e análises acerca da inclusão de alunos cegos no ensino superior na área de ciências exatas” escrito por Teodora Pinheiro Figueroa, Eliane Maria De Bortoli Fávero e Rúbia Eliza de Oliveira Schultz Ascari.



# Psicologia da Religião e Educação: manipulação mental, controle comportamental, perda de identidade e veneração do líder

Alexandre Medeiros



10.47247/MR/6063.023.9.1

## Introdução

Na França existe um forte movimento de informação nas escolas e na mídia em geral, para proteger as pessoas em relação ao aliciamento sectário. Inclusive o congresso francês aprovou leis nos últimos anos para garantir a proteção e a informação das crianças e jovens em relação às seitas (GIUMBELLE, 2002). Nesse capítulo pretendo explorar os procedimentos utilizados pelos movimentos sectários para recrutar novos membros (LAUAND, 2005, p. 26). Muitos pais, mães e responsáveis nem imaginam os perigos que rondam suas casas. Muitos vizinhos são membros de seitas, e ao convidarem você ou seus filhos para um grupo de estudo, para um pequeno grupo religioso, para uma atividade de desbravadores, ou para um curso para deixar de fumar, na verdade estão sendo vítimas de aliciamento sectário. O maior perigo na verdade está ao escolherem a escola de seus filhos e filhas. Normalmente ao escolherem uma escola religiosa, os responsáveis pensam em preservar a crença religiosa da família ou pelo menos proteger seus filhos e filhas das contaminações do mundo. O que muitos não sabem, e esse é o objetivo da pesquisa, é que muitas escolas ditas **confessionais** e ou de mantenedores religiosos, na verdade atuarão com forte proselitismo, e farão com que os filhos e filhas matriculados nessas escolas, sejam fisgados por seitas e ou acabarão negando e até demonizando a crença e fé dos pais, mães e responsáveis. A pergunta nesse ponto é: você sabe o modus operandi das seitas? Conhecer esses mecanismos te protegerá para identificar seitas disfarçadas de escolas e outras facetas desses movimentos desviantes e perigosos. Vale lembrar que muitas igrejas e ou denominações religiosas que transitam livremente no Brasil, são consideradas seitas perigosas na França (GIUMBELLE, 2002).

### Movimentos desviantes: modus operandi.

Por mais que haja grande variedade de movimentos religiosos, há certas constantes no *modus operandi*<sup>1</sup> na busca por novos adeptos, marcado pela dissimulação nas atividades de proselitismo – daí as apropriadas metáforas: isca, armadilha, máscara etc (LAUAND, 2005, p. 47; GIUMBELLI, 2002, p. 71 e 99). No centro dessas constantes, a dissimulação: o movimento procurará de todos os modos e no limite do possível ocultar sua verdadeira face (terrível e opressora), apresentando habilmente enganosas fachadas, até ter o prosélito suficientemente “fisgado” para, só então, ir impondo as restrições, proibições e sacrifícios que requer do membro. Daí que a informação sobre a

---

1 Sabrina Bittencourt, ativista anti-seitas, que mapeava o modus operandi dos líderes carismáticos - Carta Capital - <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/sabrina-bittencourt-a-mulher-que-desmascarou-joao-de-deus/> acessado em 06/02/2018

verdade destes movimentos sectários é tão importante: se dispusessem de antemão desses conhecimentos, pouquíssimas pessoas iriam aderir a estas organizações (LAUAND, 2005, p. 80-81).

É o caráter “inconfessado” que torna o movimento perigoso (GIUMBELLI, 2002, p. 67). Afinal, os seguidores antigos destes grupos são “felizes na sua mediocridade consentida. E são inocentes úteis que levam para a instituição amigos que se tornarão dóceis escravos” (LAUAND, 2005, p. 130). Assim, o perigo destes movimentos, está na forma como se camuflam, como aliciam, e na forma como enredam paulatinamente as pessoas, “através de métodos nos quais o doutrinamento psicológico se mistura habilmente a um apelo ao idealismo que seduz” (GIUMBELLI, 2002, p. 67-68).

No início de 2018 veio a público a investigação do FBI sobre o movimento de autoajuda NXIVM, liderada por Keith Raniere, cuja isca (LAUAND, 2005, p. 47) era um Programa de Sucesso Executivo, com figuras ilustres como Emiliano Salinas Occelli, um dos filhos do ex-presidente mexicano Carlos Salinas de Gortari 2. O líder foi preso no México em março e extraditado para os Estados Unidos no mesmo mês. Uma das principais aliciadoras, a atriz Allison Mack (Smallville), foi presa e solta em abril após pagar US\$ 5 milhões de fiança<sup>3</sup>. O que podemos verificar é que “ninguém está livre das armadilhas de uma seita” (GIUMBELLI, 2002, p. 71).

No Brasil, no final de 2018 o Médium João de Deus, foi desmascarado por uma articulação de ex-adeptos e a mídia<sup>4</sup>. Mas, apesar deste episódio, muito pouco ou quase nada se fala sobre os malefícios causados pelas seitas ou novos movimentos religiosos. Isto coloca crianças, jovens, pais e adultos, em situação de constante vulnerabilidade. Na França os movimentos “anti-seitas<sup>5</sup>” estão presentes de diversas formas, prontos para auxiliar ex-adeptos, familiares e vítimas das seitas e novos movimentos religiosos, mas são praticamente “inexistentes no Brasil” (GIUMBELLI, 2002, p. 20). Neste contexto de armadilhas (GIUMBELLI, 2002, p. 67) e iscas de aliciamento (LAUAND, 2005, p. 47), é que vou voltar-me para um caso concreto, o do Movimento Adventista do 7º. Dia, com as suas diversas práticas de aliciamento de caráter “inconfessado” (GIUMBELLI, 2002, p. 67).

Com o auxílio das pesquisas na França do antropólogo Emerson Giumbelli e do filósofo Jean Lauand, buscaremos dialogar com a temática na literatura da líder carismática do movimento Adventista: Ellen Gould White,

---

2 Notícia El País [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/27/internacional/1522120263\\_295587.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/27/internacional/1522120263_295587.html) - acessado em 07/05/2018.

3 Notícia UOL <https://observatoriodocinema.bol.uol.com.br/famosos/2018/04/atriz-de-smallville-e-solta-apos-pagar-r-17-milhoes-em-fianca> - acesso em 07/05/2018.

4 Carta Capital - <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/sabrina-bittencourt-a-mulher-que-desmascarou-joao-de-deus/> acessado em 06/02/2018

5 <http://www.unadfi.org/> - acessado em 02/05/2018.

buscando identificar eventuais camuflagens ou máscaras de que o movimento se utiliza para recrutar novos membros (GIUMBELLI, 2002, p. 99).

## Identificando os riscos: as máscaras do aliciamento

Temos como máscaras identificadas pelas associações anti-seitas francesas, os restaurantes vegetarianos, os centros de desintoxicação, as escolas, as clínicas de medicina alternativa (GIUMBELLI, 2002, p. 99 e 102).

Em primeiro lugar, a própria ideia de máscara [...] identifica uma estratégia de proselitismo disfarçado [...] Esses empreendimentos são formas insidiosas de proselitismo, pois todos eles são portas de entrada para grupos que pretendem permanecer discretos; e cuja discrição denuncia algum procedimento condenável [...] Assim, essas atividades vêm a representar [...] estratégias de infiltração na sociedade (GIUMBELLI, 2002, p. 102).

Não é a toa que as associações anti-seitas identificaram que na maioria das vezes, os movimentos religiosos se escondem atrás de artimanhas para aliciar novos adeptos. Portanto, o perigo na verdade, é que ao lançar suas “iscas”, os fins do movimento são “inconfessados” (GIUMBELLI, 2002, p. 67; LAUAND, 2005, p. 47). Neste sentido as associações francesas trabalham na “formação de educadores, assistentes sociais e outros profissionais em contato com meios onde as seitas recrutam adeptos” (GIUMBELLI, 2002, p. 82).

### Máscara Clínicas

Primeira máscara são as supostas clínicas naturais. Não menos perigosas, são as clínicas de vida saudável, locais que não levam claramente o nome da instituição adventista. Estes ambientes longe dos grandes centros tem a “isca” do estilo de vida saudável. Os locais contam com alimentação estritamente vegetariana, remédios naturais, palestras e cultos. A Máscara (GIUMBELLI, 2002, p. 99) é o tratamento da depressão, a desintoxicação, combate ao stress e outros. Estas clínicas são perigosas, por se utilizarem da vulnerabilidade dos pacientes, o que lhes permite utilizar indiscriminadamente diversas técnicas de “adotrinação” (LAUAND, 2005, p. 11).

As clínicas vestem máscaras de espaços de bem-estar. O Centro de Vida Saudável - CEVISA no interior de São Paulo6, não traz nenhuma informação de que a clínica é da Igreja Adventista do 7º. Dia. Da mesma forma, o SPA RITUAALI em Penedo/RJ7, não faz nenhuma menção de sua ligação com a instituição Adventista do 7º. Dia. O Espaço Vida Natural, em São Roque/SP, faz

---

6 <https://cevisa.org.br/spa/>

7 <https://pages.ritualli.com.br/pre-reserva>

apenas uma menção tímida no site de que é parte do Sistema Adventista Mundial de Saúde, mas não menciona que pertence à Igreja Adventista do 7º. Dia.

Os sites focam o tempo todo na Vida Saudável e não informam em nenhum lugar com clareza suas crenças e seus dogmas. Portanto, a informação é vaga e mantém em todos os casos, o caráter proselitista “inconfessado”. Como evidenciam as associações anti-seitas, esta ausência de clareza, ou suposta “discrição [já] denuncia algum procedimento condenável” (GIUMBELLI, 2002, p. 102). Na verdade em todos os casos acima, os textos do site revelam as “iscas” (LAUAND, 2005, p. 47) da vida saudável, do reencontro com felicidade, do reencontro com a vida. Estas clínicas de medicina alternativa são “armadilhas” (GIUMBELLI, 2002, p. 71) para aliciarem pessoas vulneráveis em crises físicas e ou psicológicas.

Mais uma vez, a ideia destes centros é da líder carismática, que expõe os verdadeiros objetivos:

Devem os doentes ser alcançados [...] mediante o estabelecimento de várias pequenas [clínicas], as quais devem ser como luzes a brilhar em lugar escuro. Aqueles que estão empenhados nessa obra devem refletir a luz solar da face de Cristo. Devem ser como o sal que não perdeu o seu sabor. Por meio da obra das casas de saúde, dirigida de maneira apropriada, a influência da religião pura e verdadeira estender-se-á a muitas almas (WHITE, 2007, p. 211).

Nestes locais, um verdadeiro exército de obreiros, que acham que trabalham para Deus, dedicam suas vidas. São médicos, enfermeiros, nutricionistas, fisioterapeutas, professores de educação física e outros, que “cumprem mil e um encargos, se enterram vivas nas atividades da obra, [...] são inocentes úteis” (LAUAND, 2005, p. 9). Na verdade, estão liderando uma potente força de proselitismo. Ali chegam pessoas com depressão e crises psicológicas diversas. São conduzidas e doutrinadas durante 7 (sete) dias, 15 (quinze) dias ou 30 (trinta) dias (depende do programa), a acharem que todos seus problemas sejam psíquicos ou físicos, serão resolvidos com alimentação vegetariana, abstenção de café, descanso no sábado e outros dogmas do movimento adventista. Mas na verdade, o que a líder carismática deseja é que:

Jamais devemos perder de vista o grande objetivo por que nossas [clínicas] são estabelecidas - a promoção da finalizadora obra de Deus na Terra (WHITE, 2008, p. 55).

Pessoas fragilizadas por problemas psíquicos e físicos, portanto vulneráveis, são submetidas a um astuto trabalho de lavagem cerebral (LAUAND, 2005, p. 11), com palestras diárias, conversas com obreiros, e toda uma atmosfera preparada com um único interesse: a crença apocalíptica de fim

dos tempos<sup>8</sup> da líder carismática (WHITE, 2008, p. 55). A pergunta talvez neste ponto é: quando o adepto foi a primeira vez neste espaço ele pensava em se tornar Adventista do 7º. Dia?

Segundo John R. Hall, uma das evidências do emprego de técnicas sectárias, são as sessões de aconselhamento e os momentos de catharsis (HALL; SCHUYLER; TRINH, 2000, p. 24-25). Para as associações anti-seitas francesas, o que ocorre nestes espaços é uma intensa “manipulação mental” (GIUMBELLI, 2002, p. 85). De acordo com as associações,

o período de doutrinação em que os adeptos permanecem vivendo em grupo, [o] bombardeio intelectual incessante, sono reduzido e jejum com pretextos espirituais [...] Tais técnicas permitiram transformar um indivíduo mentalmente são em autômato obediente, [provocando] uma verdadeira psicose que modifica profundamente a personalidade (GIUMBELLI, 2002, p. 73-74).

## Máscara vegetarianismo

Nossa segunda Máscara (GIUMBELLI, 2002, p. 99) é o vegetarianismo ou alimentação saudável. Talvez na mesma direção das clínicas, alguns restaurantes vegetarianos são “iscas” (LAUAND, 2005, p. 47). No Brasil pouco se atenta a isto, mas as associações anti-seitas francesas identificaram e mapearam restaurantes vegetarianos que são máscaras das seitas (GIUMBELLI, 2002, p. 102). Apresentam-se de modo “neutro” – como jocosamente dizia Lauand (2005). Estes restaurantes vegetarianos estão não só no Brasil, mas estão se espalhando pelo mundo, se infiltrando na sociedade (GIUMBELLI, 2002, p. 102). Como expressa o relato de Paavo Hautala, pastor adventista do sétimo dia em uma pequena cidade finlandesa a apenas 60 quilômetros do Círculo Ártico: “Hautala começou a orar, em 2013, pedindo a direção de Deus sobre como alcançar sua cidade. Foi então que ele teve a ideia de abrir um restaurante totalmente vegetariano”<sup>9</sup>.

Vale lembrar que o desejo de “alcançar” a cidade, significa buscar e aliciar o maior número de pessoas para se tornarem Adventistas do Sétimo Dia. É por isso que nestes lugares são oferecidas além da comida vegetariana, as literaturas adventistas, cursos de culinária vegetariana, workshops de comidas veganas, convites de cursos para deixar de fumar (normalmente acontece nas igrejas), e venda de produtos da empresa da igreja adventista (SUPERBOM). Estes espaços são frequentados inocentemente por pessoas que simpatizam com a vida saudável, mas escondem uma motivação exclusivista dos adventistas. Na verdade, estes espaços oferecem e utilizam comida vegetariana

---

8 Lembrando que as crenças apocalípticas de fim dos tempos é uma das características dos movimentos sectários (HALL; SCHUYLER; TRINH, 2000, p. 24).

9 Revista Adventista: <http://www.revistaadventista.com.br/blog/2016/09/13/restaurante-vegetariano-faz-sucesso-na-finlandia/> - acessado em 13/03/2019.

e saudável, não apenas por acharem bom para a saúde, mas principalmente por seguirem o conselho da líder carismática, que deixou claro que os “salvos” seriam vegetarianos. Diz Ellen Gould White:

Entre os que estão aguardando a vinda do Senhor, o comer carne será afinal abandonado; a carne deixará de fazer parte de sua alimentação [Devemos] exercer influência sobre outros nessa questão, o que será agradável a Deus (WHITE, 2002, p. 380-381).

O intuito é influenciar (WHITE, 2002, p. 380-381) o maior número de pessoas para que elas não se tornem só vegetarianas, mas também adventistas do sétimo dia. Estes lugares são camuflados, não têm placa do adventismo, a única pista são as literaturas oferecidas, como Revistas Vida e Saúde (da igreja adventista), os horários de funcionamento com fechamento aos sábados, e a ausência de “café”, considerado um narcótico pela líder carismática adventista (WHITE, 2002, p. 63).

Todos estes artifícios estão embutidos na máscara (GIUMBELLI, 2002, p. 99) da vida saudável. Ou seja, notamos mais uma vez o caráter proselitista inconfessado (GIUMBELLI, 2002, p. 102). Ellen Gould White deixou o verdadeiro objetivo para estes restaurantes – influência religiosa.

Se não podemos dirigir nossos restaurantes para glória de Deus; se não podemos exercer por meio deles uma forte influência religiosa, ser-nos-á preferível fechá-los [...] Nossos restaurantes, entretanto, podem ser tão bem dirigidos que constituam um meio de salvar almas (WHITE, 2007, p. 486).

Os restaurantes vegetarianos, não levam a placa do adventismo. Para todos os efeitos, são lugares apenas de alimentação saudável. Cabe aqui a pergunta: ao entrar nestes locais as pessoas estão cientes de que o desejo do lugar, com sua alimentação, produtos e literatura é que você se torne um membro do movimento adventista?

## **Máscara do clube de escoteiros e ou desbravadores**

Nossa terceira Máscara (GIUMBELLI, 2002, p. 99) são os clubes de escoteiros – ou melhor, de desbravadores.

O Clube de Desbravadores foi oficializado em nível mundial no ano de 1950 pela Associação Geral da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Enquanto os Clubes recebiam nos EUA o nome de Pathfinder Club, em outros lugares receberiam um nome compreensível na língua local, como Desbravadores no Brasil, e Conquistadores em países de fala hispana, e muitos outros nomes ao redor do mundo, porém, sempre usando os

mesmos símbolos e programa [...] A história dos Desbravadores no mundo e na América do Sul foi feita por homens e mulheres que amavam os juvenis e desejavam sua salvação; homens e mulheres que viram no Clube um método promissor de evangelismo juvenil<sup>10</sup>.

Como vimos acima, este clube com características de escoterismo (GUIA DOS DESBRAVADORES, 2001), tem a função de aliciar juvenis. No Brasil pouca ou nenhuma importância se dá para estes clubinhos, mas a França já identificou estes clubes de escoteiros como uma das máscaras sectárias (GIUMBELLI, 2002, p. 156). Estes clubinhos são montados nas igrejas. O aliciamento acontece com os coleguinhas membros, convidando os amiguinhos, os vizinhos e parentes. Os pais das crianças que frequentam, muitas vezes não sabem totalmente, no que eles estão envolvidos. Achem que é um clube de aventura, com líderes cristãos ensinando bons costumes e práticas de sobrevivência na natureza para jovens e crianças. Mas ali está mais uma “armadilha” (GIUMBELLI, 2002, p. 71), para aliciar crianças. Nestes clubes nada é sem motivo. Em cada detalhe se instala uma “Isca” (LAUAND, 2005, p. 47).

Nada é neutro, nada é irrelevante ou pequeno na realidade do Grande Conflito. A recreação, o vestuário, o discurso, o programa, os eventos, tudo que é feito [...] para adorar a Deus<sup>11</sup>.

Apesar de não haver uma orientação direta da líder carismática para este clube de escoteiros, a instituição pescou conselhos da líder sobre educação para avaliar a prática.

Restaurar no homem à imagem de seu Autor, levá-lo de novo à perfeição em que fora criado, promover o desenvolvimento do corpo, espírito e alma para que se pudesse realizar o propósito divino da sua criação – tal deveria ser a obra da redenção. Este é o objetivo da educação [do Clube dos Desbravadores].

[...] Desde que Deus é a fonte de todo o verdadeiro conhecimento, é, como temos visto, o principal objetivo da educação é dirigir a mente à revelação que Ele faz de Si próprio (WHITE, 1997c, p. 16).

Portanto, o objetivo do clube é dirigir a mente de crianças e jovens para a revelação (entenda-se aqui também os escritos de Ellen Gould White), ou seja, doutrinar. Todo este interesse em unir a doutrina adventista com práticas de sobrevivência (GUIA DOS DESBRAVADORES, 2001), também

---

10 Desbravadores - <https://www.adventistas.org/pt/desbravadores/origem-historica/> - acessado em 27/04/2018.

11 Guia para montar Clube de Desbravadores - <https://www.adventistas.org/pt/desbravadores/filosofia/> - acesso 27/04/2018

esconde uma das doutrinas exclusivistas do adventismo – a crença na profecia apocalíptica da perseguição (HALL; SCHUYLER; TRINH, 2000, p. 24 e 28) aos guardadores do sábado. Ellen Gould White escreveu:

O povo de Deus fugirá das cidades e vilas e reunir-se-á em grupos, habitando nos lugares mais desertos e solitários. Muitos encontrarão refúgio na fortaleza das montanhas (WHITE, 2004b, p. 224).

Insisto em perguntar: as crianças ao entrarem nestes clubes, estão cientes destas crenças assustadoras? E mais, elas sabem que além destas crenças, elas não devem participar de jogos coletivos? Ellen Gould White escreve:

Que dispêndio de energias é enviado em vossas partidas de futebol e outras invenções vossas de caráter gentílico [...] Não tenho conseguido encontrar nenhum caso em que [Jesus] tenha ensinado os Seus discípulos a empenharem-se na diversão do futebol (WHITE, 1996, p. 229).

Será que as crianças e jovens ao entrarem para o clube, sabem que não poderão mais brincar no sábado? Ellen Gould White escreve:

Pais acima de tudo, cuidais de vossos filhos no sábado. Não consentais que violem o santo dia de Deus brincando em casa ou ao ar livre (WHITE, 1996c, p. 533).

Será que estes jovens e crianças entrariam para um clube que já lhes dissesse de antemão que não poderiam mais jogar futebol ou brincar aos sábados? É este o caráter “inconfessado” (GIUMBELLI, 2002, p. 102), que faz estes clubes serem “isca” (LAUAND, 2005, p. 47), para pegarem crianças e jovens na “armadilha” (GIUMBELLI, 2002, p. 71) da aventura de pertencerem a um clube com atividades na natureza, com a máscara (GIUMBELLI, 2002, p. 99) de Desbravadores.

## **Máscara Pequenos Grupos**

A quarta Máscara (GIUMBELLI, 2002, p. 99) é a dos pequenos grupos<sup>12</sup>. Talvez aqui o mais astuto de todos os mecanismos, porque envolvem diversas pequenas máscaras misturadas. Aqui encontramos a máscara da amizade, a máscara das relações afetivas e do pertencimento. Os membros do movimento são doutrinados (LAUAND, 2005, p. 11) para organizarem suas casas para receberem “amigos” com objetivo de fazer orações uns pelos outros e

---

<sup>12</sup> Outros movimentos chamam de células.

escutar a palavra de Deus. Tudo com o objetivo de deixar o ambiente o mais natural possível. Aqui o perigo mais uma vez é a máscara utilizada - amizade.

Pois ninguém diz que está te convidando para se tornar um Adventista do Sétimo Dia, mas para ir a um grupo de oração na casa de um amigo. Como diz Jean Lauand a pessoa é convidada por um amigo, um colega de trabalho ou faculdade, é jogada para ela uma “isca”, para comparecer na casa de uma família simpática. “O possível novo frequentador encontra um ambiente com gente simpática (simpatia um tanto afetada), que sorri para ele e se interessa imensamente por saber quem [ele é]” (LAUAND, 2005, p. 47).

Neste ambiente, ele será muito bem recebido, verificará que outros estão ali também pela primeira vez. Todos farão seus supostos pedidos de oração, que na verdade funcionam como uma terapia em grupo para os que estão chegando. Um contará suas dificuldades, os outros se compadecerão. Nestas sessões há choros, desabafo, uma verdadeira catharsis (HALL; SCHUYLER; TRINH, 2000, p. 25).

No final um dos líderes pedirá a palavra e fará uma oração por todos, seguido de uma meditação bíblica (leve doutrinação). Ao término, todos serão muito solícitos e amigos, um lanche será servido, e rodas de conversas informais se formarão. Pronto, o desavisado está envolto de amigos, foi fisgado pela *love bombing* (LAUAND, 2005, p. 47).

É a imersão de amor, [o futuro adepto está] felicíssimo! Finalmente encontrou gente que o compreende mesmo. Esses caras tão legais lhe dão ibope que ele jamais teve em casa. [Breve receberá um convite para] convívio num feriado prolongado (LAUAND, 2005, p. 47- 48).

Charles Lindholm escreve que este suposto amor dos movimentos sectários satisfaz,

às necessidades psicológicas mais urgentes dos homens, aquelas produzidas pelo isolamento social, pela falta de qualquer apego conceitual ao mundo no qual vivem, pela falta de satisfação no trabalho (LINDHOLM, 1993, p. 214).

Este clima de festa, amigos, sessões de desabafo estão lhe fazendo muito bem. O adepto está em “lua-de-mel” (LAUAND, 2005, p. 49). Nas palavras das associações francesas, o “grupo torna-se verdadeiramente [uma] família” (GIUMBELLI, 2002, p. 99).

Mas que não se enganem os frequentadores destes pequenos grupos, achando que estão num ambiente natural e de amigos bem intencionados. Os líderes destes grupos são treinados pela instituição a verem nas carências humanas uma oportunidade para reavivarem seus movimentos (BURRIL, 2005). No fundo, estes grupos são instruídos pela própria líder carismática do movimento. Ellen Gould White escreve:

A formação de pequenos grupos como base de esforço cristão, foi-me apresentada por Aquele que não pode errar. [...] convém que se organizem em pequenos grupos a fim de trabalhar, não somente pelos membros da própria igreja, mas também pelos incrédulos. Se num lugar houver apenas dois ou três que conheçam a verdade, organizem-se num grupo de obreiros (WHITE, 1996b, p. 107).

Num ambiente amável, cheio de pessoas legais e inteligentes, o adepto começará a receber livros que serão doados pelo grupo. Nesta nova família sobrenatural (LAUAND, 2005, p. 142), a harmonia, a amizade e o clima de solidariedade e compaixão vão inundando o adepto. Segundo as associações anti-seitas francesas, pouco a pouco, esta pessoa será enredada por este movimento, por uma “lavagem cerebral [nas] suas inúmeras variações” (GIUMBELLI, 2002, p. 99). Ali nada é natural. Tudo é pensado. Cada próximo passo é arquitetado (BURRIL, 2005).

Depois de um tempo nestes pequenos grupos, o adepto receberá um convite de algum outro líder para fazer um estudo bíblico (WHITE, 1997, p. 149) em outro horário. Na verdade este passo é mais sério, mas não menos sutil e nefasto. Como tudo nestes movimentos, são de caráter “inconfessado” (GIUMBELLI, 2002, p. 102), esta é mais uma “isca” (LAUAND, 2005, p. 47), uma “armadilha” (GIUMBELLI, 2002, p. 71), que é lançada sem que o prosélito perceba que está se enrolando num emaranhado de técnicas (HALL; SCHUYLER; TRINH, 2000, p. 24), que o estão enredando num processo de “despersonalização do indivíduo” (LAUAND, 2005, p. 11). Ellen Gould White ordenou que os

membros devem ser instruídos em dar estudos bíblicos [...], [a] trabalhar pelos não-convertidos (WHITE, 1997, p. 149).

No fundo, esta máscara (GIUMBELLI, 2002, p. 99) dos pequenos grupos levará à várias outras. O estudo bíblico<sup>13</sup> proposto, na verdade é um pequeno conjunto de mais ou menos (26) vinte e seis estudos. Iniciam com temas como Bíblia, bem água com açúcar, e terminam com temas como proibição de uso de joias, obrigatoriedade do dízimo, Ellen Gould White profetisa e batismo na igreja adventista (ESTUDOS BÍBLICOS, 2001). Estes estudos na verdade que podem durar de (6) seis meses até (1) um ano, é um “rigoroso [...] processo de adoutrinação, o que popularmente costuma designar-se lavagem cerebral” (LAUAND, 2005, p. 11). Nos últimos (4) quatro estudos, o adepto já está enredado a ponto de não conseguir mais sair

---

13 Um material muito utilizado é o Estudando Juntos (Ministério Pessoal), do Pastor americano Mark Finley, foi organizado pela Divisão Sul Americana da Igreja Adventista & Casa Publicadora Brasileira (data de impressão não localizada).

(GIUMBELLI, 2002, p. 101). De acordo com as associações francesas, neste momento já houve,

Regressão mental; marginalização e rupturas com família, amigos e sociedade; [...] perda da individualidade; auto-culpabilização; engajamento e submissão totais; supressão do espírito crítico. Em suma, [...] uma dependência ao grupo (GIUMBELLI, 2002, p.99).

É por isso que Ellen Gould White acha tão importante que se “ensinem uns a dar estudos bíblicos e a dirigir reuniões em casas de família” (WHITE, 1996b, p. 106-107).

Muitos nas cidades ainda se encontram sem a luz da mensagem do evangelho [...] Minha mensagem é: Organizem-se grupos para evangelizarem as cidades. Procurai locais apropriados para as reuniões. Fazei circular nossa literatura. Esforçai-vos fervorosamente por alcançar o povo (WHITE, 1997b, p. 96).

Podemos dizer que nestes pequenos grupos é que tudo acontece. Deles é que saem os convites para Estudos Bíblicos, convites para Encontros de Casais (para casais em crise), convites para retiros de final de semana, convites para acampamentos de carnaval e outros. Todos estes eventos com pesada imersão doutrinária e ideológica. Podemos dizer que depois de um período de um ano ou um ano e meio, o adepto estará completamente enredado, a ponto de ter grandes “dificuldades de lá sair” (GIUMBELLI, 2002, p. 101). Tudo nestes pequenos grupos é arquitetado para trazer e enredar aquela alma pouco a pouco, até que ela não possa mais sair por força própria. Na França as associações perceberam que é nesta forma de aliciamento que se encontra uma das principais características dos movimentos sectários (GIUMBELLI, 2002, p. 68).

## **Máscara Escola**

Nossa última máscara, comum a muitos movimentos – por razões óbvias – são as escolas. O perigo é tão evidente, que alguns movimentos anti-seitas na França lutam pelo “fechamento de escolas mantidas por seitas” (GIUMBELLI, 2002, p. 82). Os pais colocam seus filhos nestas escolas, confiando que seus filhos serão educados para a vida. Mas o que muitos não se dão conta, é que estas instituições, principalmente as que funcionam em regime de internatos, cobram frequência em cultos e aulas de religião, e um rigoroso controle comportamental, controle sobre vestuário, corte de cabelo, proibição no uso de joias, proibição de maquiagem, proibição de unhas esmaltadas (chegam a manter acetona para tirar esmalte das unhas). Esta uniformização e técnicas de monitoramento (HALL; SCHUYLER; TRINH, 2000, p. 24), que para muitos pais desavisados são apenas metodologias de educação e disciplina, na

verdade são fortíssimos métodos de doutrinação psicológico (GIUMBELLI, 2002, p. 68) e controle comportamental (LAUAND, 2005).

Em meio a um discurso de uma educação de qualidade, as vezes em meio à natureza, longe das grandes cidades, está embutida na verdade a ideia da líder carismática, de alienar as pessoas para melhor serem doutrinadas. Afinal, pesquisadores da Universidade da Califórnia, identificaram como uma característica sectária o isolamento cognitivo. Empregado pelos cults torna o adepto mais vulnerável para sofrer uma programação mental (HALL; SCHUYLER; TRINH, 2000, p. 38 e 34).

Escreve Ellen Gould White:

Ainda está sendo dada a instrução: Mudai-vos das cidades. Estabelecei [...] escolas [...] longe dos centros populosos [...] Deus nos tem enviado uma advertência após outra de que nossas escolas [...] devem ser estabelecidas fora da cidade, em lugares em que se possa ensinar à juventude, com maior eficiência, o que é a verdade (WHITE, 2004, p. 42-43)

Uma leitura desatenta, talvez não perceba alguns detalhes nesta fala. Primeiro levar os jovens para longe das cidades, entenda-se longe das famílias, da cultura, de bibliotecas, teatros, cinemas, arte e de qualquer tipo de diversão. A verdadeira motivação é o isolamento e a alienação daquele que será doutrinado (HALL; SCHUYLER; TRINH, 2000, p. 38 e 16). Então o ódio à cultura evidenciado pela líder carismática, poderá ser proclamado sem resistência:

Entre os mais perigosos lugares de diversões, acha-se o teatro. Em vez de ser uma escola de moralidade e virtude, [...] é um verdadeiro foco de imoralidades (WHITE, 2000, p. 334).

Um ponto importante do texto sobre levar as escolas para o campo e longe das cidades, é que grande parte dos alunos tem que estudar em regime de internato, morando nos dormitórios da instituição. Nestes casos, longe da cultura, longe dos pais e familiares, será como escreve a líder carismática, será fácil inculcar “com maior eficiência, o que é a verdade” (WHITE, 2004, p. 42-43). Vale lembrar que o afastamento da família é uma das estratégias que os movimentos religiosos utilizam para enfraquecer o adepto (LAUAND, 2005, p. 62; (HALL; SCHUYLER; TRINH, 2000, p. 38). Distante dos pais e mães, jovens colocados em ambientes com o ar rarefeito destas instituições, ouvindo todos os dias, durante meses ou anos uma única verdade, sem possibilidade de leitura de outros livros que não os indicados pelo movimento (LAUAND, 2005, p. 115 e 119), sem a possibilidade de diálogo com educadores que não pertençam ao movimento, será muito mais eficiente (WHITE, 2004, p. 42-43) a lavagem cerebral (HALL; SCHUYLER; TRINH, 2000, p. 39; LAUAND, 2005, p. 11).

Pois, no fundo, o que Ellen Gould White escreve como fundamento da educação cristã é que os “jovens necessitam [...] e precisam de preceito sobre preceito, regra sobre regra” (WHITE, 1996, p. 141). Para White, a educação deve ser tão doutrinadora, que a tal verdade idealizada por ela, deve ser ensinada, ou melhor, inculcada na alma. Esta tal verdade deve ser ensinada “assentando, [...], andando [...], deitando-vos, e levantando-vos” (WHITE, 1996, p. 141). Segundo Ellen Gould White,

Devem fazer-se conferências sobre temas bíblicos; o estudo das Escrituras deve ter o primeiro lugar em nosso sistema de educação.

A influência moral e religiosa não deve ser deixada para trás [...], muitas almas viram a verdade e abraçaram-na, voltando à casa para viver daí em diante para Deus; e isso em virtude de sua estada no colégio (WHITE, 2000, p. 86).

Assim como outros colégios de movimentos religiosos, a convivência entre meninos e meninas é vigiada, em alguns locais até separada (LAUAND, 2005, p. 179). Como escreve Jean Lauand, todas estas regras, “ultrapassam os limites do bom senso, e invadem sem piedade a intimidade, a liberdade, a individualidade, a personalidade” (LAUAND, 2005, p. 129). Quando os pais matriculam seus filhos nos Colégios Adventistas (sejam eles em regime de internato ou não), lhes é omitido o verdadeiro objetivo daquela educação. Mas Ellen Gould White deixa claro, que o verdadeiro e maior objetivo é que as almas se convertam (WHITE, 2000, p. 86). A pergunta é a seguinte: será que pais batistas, evangélicos, católicos, espiritas sabem que seus filhos estão sendo doutrinados para se tornarem Adventistas do Sétimo Dia? É o caráter inconfessado, é a “máscara” (GIUMBELLI, 2002, p. 99) que nos chama a atenção; é a “isca” de que fala Jean Lauand (LAUAND, 2005, p. 47).

Na Folha de São Paulo de 03/05/2018 o psicanalista italiano Contardo Calligaris<sup>14</sup>, conta algo ocorrido com ele na década de 1970.

No começo dos anos 1970, eu vivia entre Paris e Genebra, onde dividia um apartamento com uma amiga milanesa, a qual um dia foi para a Índia e voltou rajneesh, vestindo só a cor laranja.

Da viagem seguinte, ela trouxe um namorado, também de laranja [...]

Outra vez, minha amiga levou a mãe viúva para a Índia. E elas decidiram doar uma parte conspícua de sua fortuna (considerável) para o Bhagwan. Achei suspeito.

---

14 Contardo Calligaris (1948 – 2021) foi escritor, psicanalista e dramaturgo italiano radicado no Brasil. Era colunista da Folha de S. Paulo.

Enfim, um dia, minha amiga voltou da Índia com a incumbência de comprar um relógio de presente para Bhagwan. Fomos à Van Cleef & Arpels, rue du Rhône, onde ela encomendou e comprou um patacão cravado de pedras preciosas, uma peça única, por US\$ 200 mil.

...pensei: ela caiu nas mãos de um charlatão fraudulento (CALLIGARIS, 2018).

Este relato pode parecer exagerado, mas narra o processo de desconstrução de uma personalidade<sup>15</sup>. Como bem evidencia Contardo Calligaris, este processo pode acontecer em todos os movimentos sectários, sejam Budistas, Hinduístas ou Cristãos (CALLIGARIS, 2018). Para as associações anti-seitas francesas, o que torna a prática sectária semelhante é esta forma paulatina (LAUAND, 2005, p. 80-81) de praticar o “tríplice estelionato”, ou seja, o estelionato “moral, intelectual e financeiro” (GIUMBELLI, 2002, p. 98).

Pergunto mais uma vez neste ponto:

1. Quando o adepto aceitou o convite para ir a uma casa para uma oração, pensou que se tornaria Adventista do 7º. Dia?
2. Alguém no ato do convite para ir ao pequeno grupo na casa de uma família simpática, foi avisado que deveria seguir os ensinamentos de Ellen Gould White, e que se se negasse a seguir, isto seria considerado uma artimanha de satanás (WHITE, 2004b, p. 153)?
3. No primeiro dia ao frequentar o clube de desbravadores, alguém informou o convidado que ele não poderia mais trabalhar, estudar ou prestar vestibular aos sábados (WHITE, 1996c, p. 528-529)?
4. Ficou claro no primeiro convite de estudos bíblicos que o novo adepto não poderia mais ir ao teatro, ao circo (du Soleil por exemplo), ou ao cinema (WHITE, 2000, p. 334-335)?
5. Houve um comunicado aos hóspedes das clínicas de vida saudável no primeiro dia, que o novo adepto não poderia mais dançar, jogar cartas ou jogar xadrez (WHITE, 2003, p. 498)?

---

15 Um importante documentário Wild Wild Country relata as dificuldades e traumas de ex-adeptos do movimento Rajneesh - <https://www.netflix.com/br/title/80145240> – série disponível na Netflix – acesso em 11/02/2019.

6. Foi feito um alerta no ato do convite ao pequeno grupo de “amigos” que o novo adepto deveria parar de tomar café (WHITE, 2002, p. 63)?
7. Todos ficaram sabendo ao adentrar naquele simpático restaurante vegetariano no primeiro dia, que todos que quisessem ser salvos deveriam se tornar vegetarianos (WHITE, 2002, p. 380-381)?
8. Ficou evidente no primeiro dia ao ingressar naquela casa repleta de “amigos” sorridentes, que os convidados não poderiam mais tomar uma taça de vinho ou uma cervejinha? Ou melhor, não poderiam nem mais provar, tocar ou manusear qualquer tipo de bebida alcoólica (WHITE, 1997, p. 335)?

Aqui vale a reflexão de Jean Lauand, ao explicar que existem várias ordens religiosas, algumas rigorosas nas regras e disciplinas, como os beneditinos ou as carmelitas (LAUAND, 2005, p. 80), mas o que difere estas ordens das seitas é a forma paulatina e camuflada de colocar as “armadilhas”, esta maneira sutil de jogar novas e diferentes “iscas” em cada momento, retratam a ousadia e astúcia dos movimentos sectários em fisgar o novo adepto. Esta é a característica sectária perigosa e danosa (LAUAND, 2005, p. 80-81). Em outras palavras, quando se entra para uma ordem Beneditina, Franciscana ou Carmelita, você já saberá antecipadamente todos os sacrifícios envolvidos nesta escolha.

Diferentemente dos movimentos sectários, que vão homeopaticamente informando as regras e exigências do movimento religioso. O mais assustador, é que depois que o membro mordeu as iscas (LAUAND, 2005, p. 47), e foi enredado pelo movimento, nada mais o assusta, ele está tão entorpecido que a mais bizarras exigências não sofrerá reprovação. O membro depois de doutrinado, seguirá passivo, sem reclamar ou criticar, todas as orientações da líder. Não é de se espantar, que pessoas inteligentes e bem formadas, fiquem passivas e inertes com textos assim:

Em resposta a indagações quanto à conveniência de casamento entre jovens cristãos de raças branca e preta, direi que nos princípios de minha obra esta pergunta me foi apresentada, e o esclarecimento que me foi dado da parte do Senhor foi que esse passo não devia ser dado; pois é certo criar discussão e confusão. Tenho tido sempre o mesmo conselho a dar. Nenhuma animação deve ser dada a casamentos dessa espécie entre nosso povo. Que o irmão de cor se case com uma irmã de cor [...] Que a irmã branca que pensa em unir-se em matrimônio a um irmão de cor se recuse a dar tal passo, pois o Senhor não está dirigindo nessa direção (WHITE, 2000b, p. 344).

Final, tudo o que Ellen G. White escreveu, até as ideias mais terríveis, como vimos acima, são orientações divinas. De acordo com as associações francesas, “não é o conteúdo doutrinal, religioso ou não, que produz o desvio sectário, mas a atração, o aliciamento, a ruptura com o exterior, a dificuldade de lá sair” (GIUMBELLI, 2002, p. 101). Jean Lauand verifica que existe um momento nesta trajetória do novo membro, em que ele se torna um escravo do movimento e dificilmente sairá sem ajuda. Na verdade, neste ponto, as portas podem até permanecer abertas, mas o membro está tão enfraquecido, que não ousará cruzar mais os portões da liberdade (LAUAND, 2005, p. 76). Houve aqui o que Lauand chamou de estupro da vida (LAUAND, 2005, p. 135).

Isto só foi possível porque houve um paulatino e homeopático processo de doutrinação (LAUAND, 2005, p. 80-81), o “estupro psíquico” que causou a “perda do senso crítico” (GIUMBELLI, 2002, p. 83). Esta situação na França é considerada um “atentado grave à dignidade humana” - crime (GIUMBELLI, 2002, p. 83). As associações francesas alertam: “existe efetivamente um perigo sectário” (GIUMBELLI, 2002, p. 65), e a única forma encontrada para proteger e precaver o ingresso de novos adeptos desavisados nas seitas é à “informação do grande público” (GIUMBELLI, 2002, p. 82).

## Considerações finais

Nesse sentido, quando um responsável coloca seus filhos em uma Escola Adventista do 7º. Dia, deveria ser informado tudo o que ao longo dos anos seus filhos e ou filhas iriam aprender nas inofensivas aulas de religião, e que ao término da educação básica (Fundamental e Médio) seria feito no material de religião um apelo para batismo no 3º. Ano do Ensino Médio? E que ao se tornar Adventista do 7º. Dia ela acreditará que todas as outras denominações cristãs, protestantes e ou evangélicas, são imagens da Besta?

A verdade inconfessada que está em um dos principais livros da Igreja Adventista do Sétimo Dia, O Grande Conflito, está regado de ataques contra religiões e denominações. Em relação ao Espiritismo, Kardecismo, Religiões Afro em geral, encontramos:

Espíritos de demônios, que personificarão parentes ou amigos, apelarão a nossos mais ternos sentimentos e realizarão milagres. Devemos resistir-lhes com a verdade bíblica de que os mortos nada sabem, é reconhecer que as aparições são feitas por espíritos de demônios (WHITE, 2007, p. 239).

No mesmo livro, a profetisa Adventista diz que o Catolicismo é a besta e as igrejas protestantes, entende-se aqui também todas as igrejas evangélicas, são a imagem da besta. White diz:

Foi para impor a observância do domingo como dia do Senhor que o papado começou a apresentar suas pretensões arrogantes [...] Os protestantes, ao guardarem o domingo, estão reconhecendo seu poder [...] O que é, portanto, a mudança do sábado, senão o sinal da autoridade da Igreja Católica? Ou seja, a marca da besta (WHITE, 2007, p. 193).

A besta que é adorada é a primeira besta, [...] o papado. A imagem da besta representa a forma de protestantismo apóstata<sup>16</sup> (WHITE, 2007, p. 192).

As igrejas protestantes estão incluídas na solene denúncia do segundo anjo (WHITE, 2007, p. 167).

A característica especial da besta e de sua imagem é a violação dos mandamentos de Deus (WHITE, 2007, p. 192).

O sábado, a grande prova de lealdade, é o ponto da verdade especialmente controverso [...] Enquanto que uma classe recebe a marca da besta, a outra recebe o selo de Deus (WHITE, 2007, p. 259).

Talvez esse texto seja um alerta. Pois no fundo, as escolas adventistas desejam transformar seu filho ou filha num Adventista, pois para esse movimento só eles estão corretos, os outros estão errados. Diz a profetisa Adventista: “Só poderá haver duas classes”, os Adventistas com o selo de Deus e os outros, os perdidos com o sinal da besta (WHITE, 2004b, p. 185).

## Segundo Jean Lauand,

Não podemos fingir. A [seita] produz o mal! A [seita] causa danos psíquicos em seus membros, promove o fanatismo, separa filhos de suas famílias, desrespeita a intimidade das pessoas, escraviza consciências, induz a intolerância, infantiliza seus membros, [...] engana e mente. Alegar que a [seita] faz o bem, apesar dos pesares, é contribuir para sua impunidade [...] Se a [seita] ajuda [alguns a] encontrarem um sentido para sua vida, essas verdades não podem mais camuflar os males que [a seita] também produz [...] Esquecer o mal em nome do bem que a [seita] faz é ser conivente com o sofrimento psíquico de muitos, com a dominação que ela exerce sobre a consciência de milhares de pessoas... [A seita] parece inofensiva, mas não é. Parece só fazer o bem, e aqui reside o maior dos perigos [...] Precisamos enfatizar o mal que a [seita] faz, a fim de proteger as pessoas que são aliciadas [...] Deixemos a imparcialidade para o futuro. Agora, os que somos testemunhas do mal

---

16 Ou seja, não guardam o sábado. Entende-se primeiro dia da semana domingo e sétimo dia sábado. “O papado tentou mudar a lei de Deus. O quarto mandamento foi modificado para autorizar a observância do primeiro dia da semana, em lugar do sétimo” (WHITE, 2007, p. 192).

que a [seita] faz, temos de mostrar que esse mal é injustificável (LAUAND, 2005, p. 134-135).

Termino essa reflexão buscando o verdadeiro sentido da Educação. A palavra educação e ou educar vem do latim educare, verbo composto pelo prefixo ex (fora) + ducere (conduzir, levar) = exducere. Sendo assim, educar significa literalmente conduzir para fora, ou seja, preparar o indivíduo para o mundo. Educação é abertura do ser para o mundo. O indivíduo vai sair do seu mundo particular e partirá para outro mundo, com outras convicções, outros valores e outros saberes. Resumindo, a educação conduz o aluno (a) para fora do mundo da sua casa e o conduz para a diversidade de pessoas. Nesse outro espaço, a escola é a simulação do mundo real. Na escola, as crianças vão conhecer adultos diferentes dos pais e mães, tios e tias. E colegas, diferentes do irmão, irmã, primo ou prima (RIBEIRO, 2023).

A educação se faz no encontro, com outros diferentes de nós (NÓVOA, 2023, p. 13). Nesse sentido a escola é espaço de estudo, pesquisa e dedicação, e também espaço das amizades, do convívio, das risadas, da vida fora de casa. Logo, quando escuto pessoas defendendo *homeschooling* fico preocupado, uma vez que o significado de Educação é o conhecimento do mundo e sua diversidade mágica.

As tendências recentes de uma domesticação da escola, isto é, de um regresso da educação aos espaços domésticos, familiares, é um retrocesso imenso numa visão humanista que se destina a educar todos com todos. Retiradas da relação com os outros, as crianças ficam impedidas de desenvolver a arte do encontro e as sociedades ficam privadas de uma das poucas instituições onde se pode tentar construir uma vida em comum (NÓVOA, 2023, p. 23).

## Referências

BURRIL, Russell. Como reavivar a Igreja do Século 21: o poder transformador dos pequenos grupos, Tatuí/SP: CPB, 2005

CALLIGARIS, Contardo. O escândalo do prazer: Existe uma religiosidade que não exija uma renúncia aos prazeres do corpo? Folha de São Paulo (assinantes) - <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/contardocalligaris/2018/05/o-escandalo-do-prazer.shtml> - acessado em 03/05/2018.

ESTUDOS BÍBLICOS. Estudos doutrinários da Igreja Adventista do Sétimo Dia, Tatuí/SP: CPB, 2001

GIUMBELLI, Emerson. O fim da Religião: dilemas da liberdade religiosa no Brasil e na França, São Paulo/SP: Attar Editorial, 2002

GUIA DOS DESBRAVADORES, Aventuras ao ar livre, Tatuí/SP: CPB, 2001

HALL, John R. Apocalypse Observed: Religious Movements, Social Order and Violence in North America, Europe, and Japan, New York/USA: Taylor & Francis Group, 2000

LAUAND, Jean. Opus Dei: os bastidores. Campinas/SP: Versus Editora, 2005

LINDHOLM, Charles. Carisma: êxtase e perda de identidade na veneração ao líder, Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar Editor, 1993

NÓVOA, António. Professores: Libertar o futuro, Edição chancelada pela UNESCO, São Paulo: Diálogos Embalados, 2023

RIBEIRO, Renato Janine. A Formação do Humano: Cultura, Educação e as Humanidades, <https://ondemand.casadosaber.com.br/curso/296/a-formacao-do-humano-cultura-educacao-e-as-humanidades> - São Paulo: Casa do Saber, 2023

WHITE, Ellen G. Beneficência Social, Tatuí/SP: CPB, 1996b

WHITE, Ellen G. Ciência do Bom Viver, Tatuí/SP: CPB, 1997

WHITE, Ellen G. Conselhos aos Professores, Pais e Estudantes, Tatuí/SP: CPB, 2000

WHITE, Ellen G. Conselhos Sobre Regime Alimentar, Tatuí/SP: CPB, 2002

WHITE, Ellen G. Conselhos Sobre Saúde, Tatuí/SP: CPB, 2007

WHITE, Ellen G. Educação, Tatuí/SP: CPB, 1997c

WHITE, Ellen G. Evangelismo, Tatuí/SP: CPB, 1997b

WHITE, Ellen G. Eventos Finais, Tatuí/SP: CPB, 2004b

WHITE, Ellen G. Fundamentos da Educação Cristã, Tatuí/SP: CPB, 1996

WHITE, Ellen G. Medicina e Salvação, Tatuí/SP: CPB, 2008

WHITE, Ellen G. Mensagens Escolhidas volume II: CPB, 2000b

WHITE, Ellen G. Orientação da Criança, Tatuí/SP: CPB, 1996c

WHITE, Ellen G. O lar Adventista, Tatuí/SP: CPB, 2003

WHITE, Ellen G. O Grande Conflito, Ed. Condensada, Tatuí/SP: CPB, 2007

WHITE, Ellen G. Vida no Campo, Tatuí/SP: CPB, 2004



# A problemática da docência no ensino superior e a formação pedagógica em Angola

Alvaneu Zage Chiandunda



10.47247/MR/6063.023.9.2

## Introdução

O presente preparo de pesquisa tem como objetivo trazer uma abordagem sobre a problemática da docência no ensino superior e formação pedagógica em Angola. Atualmente busca-se a qualidade nas instituições de ensino superior, está mesma qualidade são exigidas aos docentes e há muito tempo vem sendo objeto de iniciativas de estudos disseminados nos interiores das instituições de ensino superior, porém a discussão mais sistemática sobre a formação dos professores no ensino superior emerge com mais força, no cenário internacional, a partir da década de 80 do século XX.

Este processo insere-se num contexto, simultaneamente, de expansão e de questionamento relativos ao papel da educação superior e, por conseguinte, da docência universitária. O modelo de docente universitário porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende as necessidades da sociedade contemporânea, (SUARES & CUNHA 2010, P. 10).

Quando se fala em formação de professores, vem-nos à cabeça o processo de formação para a docência na educação básica ou seja ensino fundamental e, no máximo, médio. Dificilmente a abordagem de formação de professor estende-se para a formação de professores universitários, como se a formação específica para o magistério nesse nível fosse algo supérfluo, ou mesmo, desnecessário.

No entanto, uma das críticas mais comuns dirigidas aos recursos superiores diz respeito à didática dos professores universitários, ou seria melhor dizer, à falta dela. Tal facto pode ser constatado tanto através da literatura específica da área, através de conversas com alunos diferentes tipos de instituição e em diferentes cursos.

Relatos de que o professor sabe a matéria, porém não sabe como transmiti-lo ao aluno, de que não sabe preparar a aula, não se importa com o aluno, é distante, por vezes arrogante, ou que não se preocupa com a docência, priorizando seus trabalhos de pesquisa, são tão frequentes, que parecem fazer parte da natureza ou da cultura, de qualquer instituição do ensino superior.

Ao mesmo tempo, amplia-se, cada vez mais a exigência de que os professores universitários obtenham os títulos de mestrado ou doutor. No entanto é questionável se esta titulação, do modo como vem sendo realizada, possa contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade didática no ensino superior.

Os programas de pós-graduação, de maneira geral, tendem a priorizar em suas atividades a condução de pesquisa, tornando-se responsáveis, mesmo que intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador.

Numa breve retrospectiva da história das universidades de maneira geral e, mais especificamente é possível observar que a formação exigida do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático decorrente do exercício profissional ou seja teórico, epistemológico decorrente do exercício acadêmico. Pouco ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos.

Acreditamos que possam existir pelo menos três fatores contribuindo para que, na cultura universitária, a tarefa de ensinar e conseqüentemente a formação pedagógica dos professores sejam reguladas a segundo plano.

Em primeiro lugar, a formação a docência universitária constituiu-se historicamente como atividade menor. Inicialmente, havia a preocupação com o bom desempenho profissional, e o treinamento profissional, acreditava-se, poderia ser dado por qualquer um que soubesse realizar bem determinado ofício. Acreditava-se como alguns ainda hoje acreditam que quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar, não havendo preocupações mais profundas com necessidade de preparo pedagógico do professor (MASETTO 1998, P. 11).

O campo da formação de professores ao final do século XX viu chegar novos termos e conceitos referentes aos professores, sua formação e seu trabalho. Expressões como: epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, conhecimentos e competências passaram a fazer parte do vocabulário corrente da área (ALVES, 2007, p. 265).

Existe hoje, em todos os sectores da sociedade, uma pressão muito forte para a mudança. Isso porque, estamos vivendo uma situação de instabilidade geral, em que as coisas acontecem e se transformam muito rapidamente. O tempo parece ter adquirido novas dimensões. A instabilidade é marca de nossos dias e, com ela, a incerteza, a insegurança. São as marcas dessa nova era que se sucedem á chamada modernidade e, por isso mesmo, dita “pós-modernidade”.

“A maioria dos autores coloca as origens da condição pós-modernidade por volta dos anos 60. Pós-modernidade é uma condição na qual a vida política e económica, organizacional e até mesmo a pessoal passam a ser organizadas em tornos de princípios muito diferentes daqueles da modernidade. Filosófica e ideologicamente, os avanços nas telecomunicações ao lado do alargamento e rapidez na divulgação da informação fazem com que se rompam antigas certezas ideológicas e as pessoas descubram que existem outras formas de viver.” (HARGREAVES, 1994, p. 37).

Acostumamos a um trabalho bem definido – o ensino, a transmissão de conhecimentos -, os professores se vêm diante de uma situação totalmente nova; embora muitas vezes reconheçam a necessidade de redimensionar o seu trabalho e buscar novas bases para o ensino, via de regra encontram-se despreparados, mal informados e sem condições de, sozinhos, enfrentarem

tantos desafios. As pressões são muitas e elas vêm de vários fatores: de um lado, dos pais que, por não compreenderem exatamente o que está acontecendo, exigem do professor respostas que ele não está preparado para dar; de outro, da sociedade, que o responsabiliza por todos os problemas sociais, exigindo do professor e da escola soluções para inúmeros problemas sociais. E assim o professor acaba se tornando o “bode expiatório” de todo insucesso e incapacidade escolares. Por outro lado isso tudo acaba gerando no professor um sentimento de culpa que irá constituir-se em um elemento a mais para que ele perca a sua identidade.

Esse estado todo de desconforto e incapacidade que toma conta do professor, associado às condições de baixo salário e desprestígio social da profissão, compõe o quadro geral de mal-estar docente a que se refere Esteves:

“A expressão mal-estar docente (*malaise enseignant, teacher burnout*) emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de carácter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada.” (ESTEVES *apud* NÓVIA, 1991, p. 98).

O pensamento do educador é permeado por intuitos aspetos, estando ele atento ao contexto de educar, assim como a formação do pensamento crítico e da mentalidade vinda da reflexão do papel que exercem-expresso na eficácia da relação com o aluno e num melhor aproveitamento deste ante a aprendizagem, assim como questões emocionantes envolvidas.

O pensar refere-se ao raciocínio lógico, aos processos cognitivos pelos quais o professor registra as informações que capta. Dessa forma ele posiciona **intelectualmente**, julga, opina também um ponto de vista pessoal ante o que se configura em maturidade e em arcabouço intelectual.

## **Perspectiva jurídica do Subsistema do Ensino Superior em Angola**

A escolha deste tema foi com base na motivação pessoal e pelo fato do autor trabalhar em uma instituição de ensino superior exercendo a atividade de docente e vivenciar várias situações sobre a problemática da docência no ensino superior e formação pedagógica. Outrossim aquelas que são a perspectiva do ponto de vista jurídico ou estatutário, o DECRETO n° 191/18 de 05 de Agosto, que aprova o Estatuto da Carreira Docente no Ensino Superior, que no seu artigo 1º, estabelece as regras para a estruturação, organização e funcionamento da carreira do pessoal docente afeto às instituições de ensino superior públicas, públicos – privadas e privadas integradas no subsistema de ensino superior em Angola. Decreto Presidencial n° 280/18 de 27 de Novembro, que aprova o Estatuto Remuneratório da Carreira Docente no Ensino Superior, importa realçar que no âmbito da sua aplicação só vincula os docentes que

atuam nas instituições de ensino superior público conforme espelha o artigo 2º do mesmo diploma. Temos também o Decreto Presidencial nº 239/20 de 25 de Setembro, que aprova o Regulamento sobre o Regime de Contratação do Pessoal Docente Especialmente Contratado nas Instituições Públicas de Ensino Superior, o mesmo é aplicado ao processo de recrutamento, seleção e contratação de individualidades nacionais ou estrangeiras, como pessoal especialmente contratado, nos termos do Decreto Presidencial nº 191/18, de 8 de Agosto. DECRETO nº 310 /20 de 7 de Dezembro, que aprova o Regime Jurídico do Subsistema do ensino superior em Angola, no seu artiº4, diz que este subsistema é um conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições recursos que visam a formação de quadro e técnico de alto nível, a promoção e a realização da investigação científica e extensão universitária, com objetivo de contribuir para o desenvolvimento do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana, em consonância com artigo 5º da na linha c) que tem como o propósito de promover a formação e superação técnica e científica de quadros de nível superior através da realização de cursos de graduação e pós-graduação.

Importa realçar existem vários diplomas que regem o nosso subsistema de ensino superior, em angola, mas tendo em conta a nossa temática esta ligada a docência no ensino superior, urgiu a necessidade de abordarmos sobre aquelas que entendemos, mas adequados fruto do assunto em causa.

A nossa maior preocupação no que concerne a perspetiva das normas elas estão bem concebidas olhando para o contexto da angolalidade, só que do ponto de vista da aplicabilidade, algumas instituições de ensino superior, quer públicas e privadas, pecam bastante, dai que nos apelamos ao órgão metodológico que é neste caso o Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, no sentido de criar mecanismos de fiscalizar aquelas instituições que não cumprem com os pressupostos legais, apesar de ter fiscalizado mas de forma muito tímida

## **A problematização da docência no ensino superior e a formação pedagógica uma perspetiva da realidade angola.**

Realçando sobre o desenvolvimento dos professores em África as estatísticas apontadas pela UNESCO e outras evidências também foram fundamentais para que tivesse havido uma reflexão sobre os principais problemas identificados que impedem o desenvolvimento dos professores africanos. Como resultado desse estudo, entendemos útil realçar quatro dessas preocupações selecionadas que são: (1) falta de qualificações apropriadas, (2) Ausência de combinação do género na docência, (3) Irrelevante formação na área do currículo, e (4) Baixo salário e estatuto dos professores com condições de trabalho difíceis nas escolas africanas.

Uma análise situacional do que existe em termos regionais e pessoais nos países africanos permite perceber que há inúmeros desafios, problemas em relação ao número de professores graves, ausência de recursos humanos qualificados, incapacidade formativa debilidades na estrutura de carreira e desenvolvimento e também a falta de formação a distância, pelo que, no domínio concreto do desenvolvimento dos professores, é desejável que se garanta o número suficiente de professores para ir ao encontro das carências manifestadas pelos sistemas educativos e assegurar que os professores possuam qualificações adequadas e sejam portadores de relevantes conhecimentos, competências e atitudes para ensinar. Por outro lado, também consideramos importante destacar, conforme expressa de forma inequívoca o Plano de Ação, os professores devem ser bem remunerados para se assegurar altos níveis de motivação.

As preocupações expressas em torno da problemática do desenvolvimento de professores também foram objeto de análise por parte da União Africana, já que desse estudo foram identificadas cinco áreas prioritárias para o desenvolvimento dos professores africanos, nomeadamente:

- O aumento e a utilização racional dos professores;
- A melhoria da competência dos professores;
- O desenvolvimento de líderes escolares;
- A melhoria do estatuto, da moral e do bem-estar dos professores;
- O aumento da qualidade e da relevância da investigação em pedagogia. (MENEZES, 2010, pp. 106:107).

Concordamos com os autores acima referenciados que apontam a problemática da docência no ensino superior e a formação pedagógica, mas aqui podemos descrever a realidade, das nossas instituições de ensino, isso começou com a expansão das instituições de ensino superior em Angola, quer públicas e privadas, constata-se a banalização dos docentes, em várias dimensões, desde às condições de trabalho, remunerações insignificantes, que dificultam os docentes nas construções conhecimentos científicos, limitando simplesmente a reprodução dos mesmos.

Outrossim a falta de formação na perspectiva, pós-graduada e formação contínua dos docentes para o aprimoramento do exercício profissional. Notamos ainda várias instituições do ensino superior sobretudo privadas com um excesso de docentes com o grau de licenciados, sem quaisquer competências do ponto de vista andragógico, pedagógico e didático na perspectiva do ensino superior, o que faz com que se levanta também a problematização dos gestores destas instituições de ensino superior pelo facto de não cumprirem os ditames da lei ou seja, o que esta regulamentado a nível do decreto que regula a carreira do docente universitário e aquilo que são os conhecimentos transversais, notamos várias insuficiências por parte dos nossos gestores podemos dar alguns indicadores como falta de formação em gestão

educacional a nível superior, enquadramento dos mesmo com base o tráfico de influência ou mesmo por indicação, nomeação o que foge da caracterização das normas universais ou dos conhecimentos transversais que permite uma gestão mais democrática, onde o gestor deve ser eleito num órgão colegial que reconhecem às competências, habilidades e valores, na perspectiva de dar avanços significativos na respetiva instituição onde foi eleito.

## Referências teóricas

Nas referências teóricas abordaremos sobre docência no ensino superior e a formação pedagógica, partindo de conceitualização na perspectiva de várias autores, relacionado com algumas teorias que estão ligadas às ciências educacionais, bem como os desafios e qualidades que se impõe para os novos paradigmas das instituições de ensino superior.

PERRENOUD et. al (2001, *apud* MATULO 2018, p. 25) definem o professor profissional a pessoa autónoma, dotada de competências específicas e especializadas alicerçadas na base de conhecimento racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela universidade, ou conhecimentos explicitados, oriundos da prática. Quando a sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autónomos e reconhecidos, isto é, explicitados oralmente e de maneira racional, e o professor é capaz de relata-los.

BENEDITO (1995, p. 5) afirma que “atualmente o professor do ensino superior ou seja docente universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva autodidata ou seguindo rotina dos outros”. “Isso explica devido à inexistência de uma formação específica para o professor universitário”. “Nesse processo joga um papel mais ou menos importante sua experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e reações dos seus alunos, embora não há que se descartar sua capacidade autodidata. Mas ela é insuficiente”.

Na perspectiva de LIBÂNEO (2007, p. 23), o novo contexto, a docência é toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não escolares, ou seja, é entendido como todo trabalho pedagógico, que forma além de profissionais, alunos. Não há como falar em formação de docentes, sem falar nas mudanças sociais no período pós-moderno, em que as práticas pedagógicas evoluem juntamente. As novas realidades económicas e avanços tecnológicos, principalmente na área de informação, fazem com que novas discussões sobre a qualidade da educação e a formação de educadores.

Ao refletir sobre a docência universitária, CUNHA (2007, p. 38) concluiu que ela é “uma atividade complexa”. Faz-se necessário que o docente, portanto, se prepare de maneira bastante cuidadosa para o exercício da profissão, visto que a dimensão de totalidade de sua formação docente envolve uma multiplicidade de saberes. Não lhe cabem mais as especialidades, pois “complexidade não abre mão da dimensão da totalidade”. Isso significa, então,

que o discurso de que” quem sabe fazer sabe ensinar” (CUNHA, 2007, p. 48), que deu sustentação à lógica do recrutamento docente, deve ser reavaliado.

MATULO (2018, p. 22) “As universidades são Instituições educativas de nível superior, cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se fundamenta na pesquisa, no ensino e extensão, pilares que lhe conferem características próprias”. Nota-se que, para o desenvolvimento das suas atividades, devem assegurar por princípios e numa missão específica, que do certo modo, deverão orientar a definição dos seus próprios objetivos.

Nóvoa (1995) afirma que no período de formação existe três processos que correm juntos, quais sejam, o desenvolvimento pessoal, o profissional e o institucional, ou seja, formar-se o sujeito, aquele que produz sua prática e não apenas reproduz teorias e métodos.

A docência na universidade geralmente é realizada por profissionais de diversas áreas do conhecimento, tais como advogados, médicos, engenheiros, contadores, administradores que desenvolvem a docência universitária paralela a sua função como profissionais autônomos (BEHRENS, 1998).

A prática desses profissionais geralmente está alicerçada na sua formação específica como apontamos acima, uma vez que sua prática e a proposta pedagógica do curso visam à formação de um novo profissional para atender aos novos modos de produção e às exigências do mundo mercadológico (MASETTO, 1998).

Ao ingressarem no ensino superior, poucos professores apresentam uma formação pedagógica para desenvolver suas atividades, tornando uma ação simplista e prescritiva, voltada a um saber e fazer prático. PIMENTA e ANASTASIOU (2008) apontam que os profissionais, ao ingressarem no ensino superior, recebem da coordenação e departamento do curso a relação das disciplinas e atividades que devem ser desenvolvidas por eles no âmbito da universidade.

Nessa direção, devemos superar o histórico do trabalho docente baseado numa perspectiva como representante para transmitir o saber acumulado pela humanidade ao longo da história, ou guardião dos bons costumes da cultura (CUNHA, 2007), ou apenas como mero tecnólogo do ensino. Cremos que o desenvolvimento da ciência e as novas formas de relações sociais têm exigido do professor uma nova postura diante ao processo de ensinar e não apenas uma formação e prática profissional voltada à construção de competências e técnicas.

Desse modo, do professor é cobrado domínio de sua área específica e conhecimento das propostas pedagógicas do ato de ensinar, pois a mera instrumentalização dos sujeitos não é garantia para a formação e desenvolvimento profissional. Sabemos que muitos professores buscam realizar a prática pedagógica alicerçada na visão do mercado de trabalho, até mesmo pelas exigências institucionais, no entanto, mesmo diante desses

dilemas não podem ignorar as outras faces do processo de formação do aluno. Faz-se necessário reforçar a ideia de que a formação do aluno deve ir além da formação apenas técnica, ou seja, é preciso investir em todos os níveis de formação desde o planejamento da aula até a formação permanente do professorado.

Somada a isso, o professor não se restringe à sala de aula, visto que ele deve ter conhecimento de currículo, de pesquisa, gestão, extensão e avaliação, seja em ambiente da administração da universidade seja no contexto da sala de aula (MASETTO, 2003). Assim, não se sustenta mais um professor que apenas apresente domínio em sua área específica de formação e busca transmitir aos alunos, entendidos como sujeitos passivos do processo como percebemos ao longo da história da universidade, “[...] a docência implica desafios e exigências: são conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente, ou, no mínimo, é necessário a aquisição dos conhecimentos e habilidades vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade” (ZABALZA, 2004).

Concordamos com as perspectivas apresentadas pelos autores em relação a docência no ensino superior ou seja a docência universitária, quando perspectiva-se a qualificação dos docentes no ensino superior, mas no âmbito da formação específica não existem instituições que formam docentes para o ensino superior ou seja com competência didático pedagógico, enquanto para outros subsistemas existem formação específica, para aquilo que são os novos paradigmas das instituições do ensino superior, a necessidade de apostar em programas curricular para os cursos de pós-graduação na vertente do ensino superior ou seja formação continuada para este nível de ensino.

## **Pistas finais**

1. Propomos melhoria de condições de trabalho nas nossas instituições de ensino superior em Angola em todas as dimensões;
2. Sugerimos que haja investimentos na formação contínua dos nossos docentes e gestores das instituições de ensino superior;
3. Que haja maior cumprimento das normas existente no nosso subsistema de ensino superior;
4. Que se aumentam o orçamento para os projetos de investigação científica no ensino superior;
5. Propomos que as instituições públicas tenham autonomia financeira no verdadeiro sentido;
6. Sugerimos a revisão das grelhas curriculares dos cursos de graduação e pós-graduação;
7. Que se cria uma agenda nacional sobre a extensão do ensino superior em Angola;

8. Propomos que se implementa o ensino a distância no subsistema de ensino superior;
9. Promover bolsas de estudos para os docentes a nível da pós-graduação mestrado e doutoramento, visto que do ponto de estatístico ainda existe muitos docentes com graduação.

## Referências

ALVES, W. F. A Formação de Professores e as Teorias do Saber Docente: Contextos, Dúvidas e Desafios. São Paulo v.33, n.2, p. 263-280, Maio/ago. 2007.

BENEDITO, V. La Formación Universitária a Debate: Barcelona. Editora Universidade de Barcelona. 1995

BENRENS, M. A. A Formação Pedagógica e Os desafios do Mundo Moderna. Campinas: Editora Capirus. 9ª Edição. 2008.

CARVALHO, J. E. Metodologia do Trabalho Científico: Saber-fazer da Investigação para Dissertação e Teses. Lisboa: Escola Editora. 2ª Edição. 2009

CUNHA, M. I. O Lugar da Formação do Professor Universitário: Condição Profissional em Questão. In: Cunha, M. I. (Org.) Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária. Campinas: Papirus, 2007.

DECRETO PRESIDENCIAL nº 310 /20 de 7 de Dezembro, que aprova o Regime Jurídico do Subsistema do Ensino Superior em Angola.

DECRETO PRESIDENCIAL nº 191/18 de 05 de Agosto, que aprova o Estatuto da Carreira Docente no Ensino Superior.

DECRETO PRESIDENCIAL nº 280/18 de 27 de Novembro, que aprova o Estatuto Remuneratório da Carreira Docente no Ensino Superior.

DECRETO PRESIDENCIAL nº 239/20 de 25 de Setembro, que aprova o Regulamento sobre o Regime de Contratação do Pessoal Docente Especialmente Contratado nas Instituições Públicas de Ensino Superior

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e Pedagogos, para que? São Paulo: Editora Cortez. 2007.

MASETTO, M. Docência na Universidade. Campinas, São Paulo: Papirus. 1998.

MASETTO, M. T. Competências Pedagógicas do Professor Universitário. São Paulo: Summus, 2003

MASETTO, M. T. Docência na Universidade. Campinas, São Paulo: Papirus. 9ª Edição. 1998

MATULO, M. Q. S. Docência Superior: Treinamento e Competências Para o Exercício da Profissão. São Paulo: 2018.

MENEZES, M. Reflexões sobre Educação. Luanda; 1ª Edição Mayamba Editora, Novembro de 2010.

NÓVOA, A. Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores. In: Tavares José (Org.). Formação Contínua de Professores Realidades e Perspectivas. Avero: Universidade de Avero, 1991.

NÓVOA, A. Formação de Professores e a Profissão Docente. In: Nóvoa, A. (Coord.) Os Professores e a sua Formação. 2 Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. A Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cartz, 2002.

SOARES, S. R. & CUNHA, M. I. Formação do Professor: a Docência Universitária em Busca da Legitimidade. Salvador: Universidade Federal da Bahia. 2010.

Zabalza, M. O Ensino Universitário: Seus Cenários Protagonistas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

# A Prática Pedagógica e Ação Docente sob a ótica do Pensamento Complexo e da Criatividade

Ana Maria Freitas Dias Lima e Maria José de Pinho



10.47247/MR/6063.023.9.3

As discussões introdutórias das temáticas práticas pedagógicas e ação docente perpassarão por diferentes conceitos discutidos ao longo dos anos no contexto educacional, bem como a percepção e entendimento dos professores. Elas também estão articuladas na perspectiva de um pensamento complexo amparados nos princípios: dialógico, hologramático e recursivo, sob a ótica da criatividade pautada numa concepção de bem social.

## Prática Pedagógica

Prática pedagógica é um termo polissêmico cuja interpretação varia de acordo o entendimento do autor e do entendimento que o professor tem em relação ao seu trabalho. Em face disso, serão apresentadas diferentes concepções amparadas em autores como: Sacristán (1999), Veiga (1992), Pimenta e Anastasiou (2014); e a percepção dos professores (a) da Escola Municipal Presidente Kennedy, realizado por meio de entrevista. Para o entendimento de prática pedagógica, recorre-se inicialmente a compreensão de Veiga (1992, p. 3):

Entendo a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto de prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização.

Partindo dessa concepção, entende-se a prática pedagógica também como prática social, pela forma com que ela é estruturada, a exemplo: objetivos, finalidades e conhecimentos, que visam contribuir no fazer pedagógico da escola e no contexto de sala de aula, mediante interação entre teoria e prática, como processos interligados, os quais possibilitam novos saberes que podem favorecer a formação integral do sujeito.

Ainda conforme esta autora Veiga (1992), a prática pedagógica apresenta-se como “repetitiva”, definida pela reprodução, organização de métodos e técnicas de ensino; e “reflexiva”, tendo como ponto de partida e de chegada a prática social, a qual define e orienta as ações a serem desenvolvidas.

Neste sentido, a escolha de uma dessas práticas pedagógicas acontece de maneira particularizada, pois parte da visão de educação e da compreensão do professor em relação a sua atuação em sala de aula. Ao optar pela repetição no fazer pedagógico, o professor estará primando por um processo fragmentado que isola e separa o sujeito desta apropriação de novos conhecimentos, porém, ao optar por um caminho que inicia e termina numa perspectiva de prática social, entende-se que esse sujeito está inserido dentro de uma sociedade, permeadas por diferentes culturas, em contextos, por exemplo: político, econômico e social; os quais devem ser contextualizados de maneira global e local. Quando se opta por uma educação na perspectiva social, os saberes são capazes de provocar grandes transformações mundiais. Para

uma nova compreensão de prática pedagógica, recorre-se a Sacristán (1999, p. 74), que define o termo prática como:

Na linguagem coloquial, a palavra prática [...] seja utilizada para referir-se à realização da atividade técnica, em sentido amplo, distinguimos a atividade dosujeito. [...] prática pertence ao âmbito do social, é cultura objetivada que após ter sido acumulada, aparece como algo dado aos sujeitos, como um legado.

A prática pedagógica, assim, é entendida como uma atividade técnica, desenvolvida conforme um roteiro proveniente de um planejamento de atividades a serem realizadas pelo sujeito. Essa prática pode ser concebida também como construção histórica, social e cultural, a partir dos saberes acumulados que se tornam legados neste processo de formação integral do sujeito.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 178), “a prática é institucionalizada, são formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e tradição das instituições”. Corroborando essa ideia, Sacristán (1999) afirma que a prática é institucionalizada, pelas formas de educar nas instituições e normatizadas pela legislação educacional vigente.

Neste sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas são organizadas em consonância com os documentos oficiais da educação, como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento Curricular do Tocantins (DCT), seguindo, portanto, uma estrutura organizacional pré-definida, norteada por questões culturais, sociais e históricas.

As práticas pedagógicas desenvolvidas neste contexto deixam suas marcas no processo de ensino-aprendizagem, haja vista que são formas de educar em que se discute questões pertinentes para formação do sujeito, numa perspectiva de agente transformador da realidade que esteja inserido. Desta forma, as práticas pedagógicas são tecidas com base em um planejamento, tendo como objetivo a construção de novos saberes, as quais envolve dinamicidade e sistematização do ato educativo. A seguir, alguns exemplos de práticas pedagógicas institucionalizadas, por meio de imagens referentes às ações pedagógicas desenvolvidas na escola. Essas ações contribuem na formação integral do aluno, o cerne de todo esse trabalho.

figura 1 - Dia da Consciência Negra



Fonte: Arquivo do Facebook da escola (2019)<sup>1</sup>.

Figura 2 - Maratona de língua



Fonte: Arquivo do Facebook da escola (2019).

---

1 Todas as imagens contidas neste trabalho foram autorizadas pelos pais no ato da matrícula – no item que autoriza a utilização das imagens para fins pedagógicos, as imagens selecionadas encontram-se no Facebook da escola, e por meio da assinatura do TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Neste sentido, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 179) entende a prática como “a tradição que identifica as instituições”. Dessa forma, as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Escola Municipal Presidente Kennedy, são organizadas num viés estrutural e cultural característico desta instituição, a qual busca executar o planejamento das atividades inseridas no PPP, compreendendo que o conhecimento também é construído por essa interação entre os sujeitos, nos espaços fora da sala de aula de maneira dinâmica por meio de problematizações, pesquisas, socialização e interação.

Partindo desta concepção, as práticas pedagógicas são historicamente construídas ao longo de todo processo educacional, por meio de diálogos, e exigem dos agentes educacionais envolvidos nestes processos adesão e flexibilidade no percurso de construção e reconstrução, interligando teoria e prática neste fazer pedagógico.

### **Ação docente: um olhar inquietante em sala de aula que transmuta entre o eu e o outro**

Para melhor compreensão do significado atribuído à ação docente, é necessário apresentar o conceito teórico que fundamenta essa investigação, a qual se consolida no seguinte tripé: arcabouço teórico, ações desenvolvidas pelos professores e a seu entendimento sobre ação docente. Desse modo, recorre-se conceitualmente ao significado do termo ação enfatizado por Sacristán (1999, p. 30), partindo do seguinte entendimento:

O termo ação é difuso e, por isso a rigor, impossível de definir, porque a ação só pode ser destacada ou descrita, pois tudo aquilo pelo qual poderia ser definida já contém em si o sentido da ação; qualquer verbo que utilizássemos para fazê-lo contém uma atividade - o definir já é uma ação.

Neste sentido, a ação pode ser interpretada por diversos enfoques como uma decisão, atitude e uma iniciativa pessoal em fazer algo que beneficie a si e outro dentro de um contexto cheio de significados. Visto que esta ação também pode ser compreendida como uma atividade direcionada ao fazer pedagógico no ambiente escolar.

Dessa forma, a ação docente é caracterizada, neste trabalho, pelas atividades desenvolvidas no cotidiano de sala de aula, permeados por motivações pessoais do docente em pensar, criar e organizar estratégias que permitam a integração de todos os sujeitos envolvidos no ato educativo, cuja finalidade é a construção de novos saberes de maneira individual e coletiva. Conforme Sá (2013, p. 135), “a ação docente em sala de aula está intimamente relacionada com as (re)ações da equipe pedagógica, [...] embora possa parecer que a atividade em sala de aula esteja ‘isolada’ do contexto das ações pensadas

e práticas no âmbito escolar”. No contexto educacional, a palavra ação é apresentada numa concepção genuína como enfatiza Sacristán (1999, p. 30):

Mas é evidente que o sentido mais genuíno da educação trata das ações dos professores que têm como destinatários diretos os estudantes, e que essa forma de realizar a educação foi fundamental na geração histórica dos usos práticos que compõem a tradição da pedagogia, expressando a forma mais genuinamente humana de comunicar a outros as formulações da cultura.

Partindo deste entendimento as ações docentes são pensadas, direcionadas aos alunos destinando-se ao processo de ensino-aprendizagem, neste cenário de sala de aula, foi possível construir histórias que perpassam por outras gerações, estabelecendo cultura por meio da comunicação estabelecida entre os agentes educativos. Tendo um olhar direcionado ao jeito próprio de aprender de cada aluno, bem como pensar ações específicas para contribuir com os discentes que apresentam dificuldade no decorrer deste processo.

Todavia para Sacristán (1999, p. 30), “a ação é também uma unidade análise apropriada para compreender a extensão e o enlace da iniciativa subjetiva com a ação. Neste sentido, a ação pode ser interpretada por diversos enfoques como uma decisão, atitude e uma iniciativa pessoal em fazer algo que beneficie a si a outro dentro de um contexto cheio de significados. Visto que esta ação também pode ser compreendida como uma atividade direcionada ao fazer pedagógico no ambiente escolar.

Dessa forma, a ação docente é caracterizada, neste trabalho, pelas atividades desenvolvidas no cotidiano de sala de aula, permeadas por motivações pessoais do docente em pensar, criar e organizar estratégias que permitam a integração de todos os sujeitos envolvidos no ato educativo, cuja finalidade é a construção de novos saberes de maneira individual e coletiva. Conforme Sá (2013, p. 135), “a ação docente em sala de aula está intimamente relacionada com as (re)ações da equipe pedagógica, [...] embora possa parecer que a atividade em sala de aula esteja ‘isolada’ do contexto das ações pensadas e práticas no âmbito escolar”. No contexto educacional, a palavra ação é apresentada numa concepção genuína como enfatiza Sacristán (1999, p. 30):

Mas é evidente que o sentido mais genuíno da educação trata das ações dos professores que têm como destinatários diretos os estudantes, e que essa forma de realizar a educação foi fundamental na geração histórica dos usos práticos que compõem a tradição da pedagogia, expressando a forma mais genuinamente humana de comunicar a outros as formulações da cultura.

Partindo deste entendimento as ações docentes são pensadas, direcionadas aos alunos destinando-se ao processo de ensino-aprendizagem, neste cenário de sala de aula, foi possível construir histórias que perpassam por outras gerações, estabelecendo cultura por meio da comunicação estabelecida

entre os agentes educativos. Tendo um olhar direcionado ao jeito próprio de aprender de cada aluno, bem como pensar ações específicas para contribuir com os discentes que apresentam dificuldade no decorrer deste processo.

Todavia para Sacristán (1999, p. 30), “a ação é também uma unidade análise apropriada para compreender a extensão e o enlace da iniciativa subjetiva com a ação social que também é a educação”. Neste sentido, a ação como uma unidade de análise, que permite compreender o enlace entre a objetividade e a subjetividade no fazer docente, cuja finalidade das suas ações realizadas ultrapassam os limites da sala de aula.

Em face disso, a ação docente caminha numa perspectiva para além da singularidade, conforme Sacristán (1999, p. 31), “a ação é a expressão da pessoa e esta será construída por seus atos”. As ações desenvolvidas em sala partem de uma decisão pessoal, que são expressas em construções cotidianas as quais representam como o aluno é inserido neste fazer docente. As marcas tornam o referencial do aluno neste percurso, especialmente, se suas ações evidenciarem um olhar multidimensional desde o planejamento até a efetivação do fazer pedagógico.

Desta forma, ao compreender a ação docente, como ações que são construídas ao longo da atuação profissional, no decorrer deste percurso permeados por erros e acertos, os quais contribuíram para idealizar/selecionar e identificar, ações consideradas pelo professor como de “sucesso”, por contribuírem na construção individual e coletiva de conhecimento, como influenciar comportamentos destinados ao eu e ao outro, assim, visando uma integração, interação entre o aluno e docente, considerando a diversidade cultural, social, econômica.

Ademais, Sacristán (1999, p. 73-74) afirma que “ação, [...] refere-se aos sujeitos [...] pertence aos agentes”. Desta forma, ação docente pode ser compreendida como uma ação individual, cujo desenvolvimento do seu trabalho pedagógico poder ser trilhado por dois caminhos, um linear que segue a padronização do ato educativo, guiado somente pela estrutura curricular, e outro caminho que supera essa linearidade, e possibilita ir além do que está posto nos documentos oficiais que norteiam a educação, ao passo que como ser autônomo no seu espaço sala de aula, pode construir suas ações direcionadas às especificidades de seus alunos.

Neste sentido, partindo do pressuposto de que ação docente é o conjunto de escolhas e decisões pessoais, as escolhas iniciam no planejamento da aula, momento em que o professor, ao ter o panorama da sua turma, começa pensar e buscar caminhos que possibilite um processo de ensino-aprendizagem que os conectem (aluno e professor) em uma mesma direção, mesmo que por caminhos diferentes.

Nesse sentido, o ato educativo precisa ser pautado sob uma visão multidimensional do aluno, considerando o desenvolvimento cognitivo, socioafetivos, são fundamentais nessa perspectiva de interligar saberes. Amparados

nesta afirmação de Sacristán (1999, p. 31) “[...] por meio das ações realizadas em educação, os professores manifestam-se e transformam o que acontece no mundo”. A seguir, imagens que exemplificam as ações dos docentes da Escola Municipal Presidente Kennedy, as quais contribuem para transformação no mundo.

Figura 4 - Aprendendo sobre as plantas



Fonte: Arquivo do Facebook da escola (2020).

Figura 5 - Dinâmica de integração



Fonte: Arquivo do Facebook da escola (2020).

As imagens selecionadas tem como finalidade trazer um esboço de ações docentes compreendidas numa perspectiva de transformação do mundo, por isso, as mudanças iniciais acontecem no espaço sala de aula, conforme as atividades exemplificadas nas imagens, a professora ao trabalhar com sua turma as partes da planta, envolvendo toda turma nesta construção, evidencia um olhar cuidadoso e dinâmico com o processo de ensino-aprendizagem, em que o seu fazer pedagógico integra o aluno e o estimula novas descobertas.

Em face, das novas descobertas ocorridas no ambiente escolar, os alunos já com curiosidade aguçada começam seus experimentos em casa, como demonstram a figurado aluno com sua “plantinha”, evidenciando que os conhecimentos adquiridos possibilitaram colocar em prática e desta forma, foi possível interligar de maneira significativa a relação teoria e prática a este processo.

Por conseguinte, o início do ano letivo traz consigo expectativas e incertezas especialmente no espaço escolar em que alunos e professores ficam ansiosos em conhecer-seus novos alunos/a, assim, como o aluno em saber que será seu professor, e assim, as incertezas quanto ao desempenho da turma, como será sua atuação este ano, que mudanças precisam serem feitas, no processo de ensino-aprendizagem, neste contexto a ação docente apresenta um novo olhar, o qual transforma essas expectativas e incertezas em pilares que auxiliam neste momento de aproximação com aluno/a, usando como estratégia dinâmica de grupo como a finalidade de integração e interação.

Neste sentido as ações docentes são planejadas de maneira individual, pois cada professor tem um jeito próprio de pensar e concretizar/realizar o seu fazer pedagógico na sala de aula. Sacristán (1999, p. 32) considera que “na educação, as ações são, pois reflexo da singularidade daqueles que a realizam- levam seu selo”. Desta forma, cada atividade realizada em sala tem a marca, a característica pessoal de cada docente, que no decorrer do processo identifica as potencialidades e as limitações de seus alunos de maneira individualizada, ao passo que suas ações estão para além desta identificação fazendo caminho que permite favorecer as potencialidades e superar as limitações.

Naturalmente com essas ações, os docentes demonstram como diz Sacristán (1999) que ação é algo que se pensa especificamente para um sujeito, considerando sua necessidade seja ela cognitiva, afetiva ou social. Também conforme este autor “[...] os professores expressam-se como pessoas em suas ações, mostram-se como sujeito, que graças a essas mesmas ações vão-se constituindo como docentes”. (SACRISTÁN, 1999, p. 31)

Neste sentido, percebe-se que essas ações são pensadas com base em uma ótica de ser humano multidimensional que olhar para si e para outro nessa mesma perspectiva, e assim, vivenciado no cotidiano de sala de aula um processo de transmutação no fazer pedagógico.

## Considerações

Este estudo possibilitou compreender como os professores que atuam há muitos anos em sala de aula conceituam as práticas pedagógicas e ação docente no cotidiano do fazer educacional, segundo os autores abordados nesta pesquisa os conceitos são polissêmicos e dependem do contexto histórico que direciona o fazer pedagógico.

Destarte, foi possível perceber que o fazer pedagógico desenvolvido pelos professores desta escola, demonstram rupturas com o ensino linear, por meio de ações pedagógicas que trazem o aluno para o centro do processo educativo.

Os resultados apontam para a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a epistemologia do pensamento complexo e da criatividade no âmbito educacional, para que sejam ressignificadas as práticas pedagógicas e ações docentes numa perspectiva que compreenda o ser humano na sua multidimensionalidade. ´

## Referências

ARAÚJO, T. **Criatividade na educação**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

AUGUSTINÓPOLIS (MUNICÍPIO). Projeto político-pedagógico (PPP) da escola municipal Presidente Kennedy. Augustinópolis – TO: 2019/2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº 9.394/96. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomun.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomun.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 ago. 2020.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes**: Complexidade, transdisciplinaridade e educação. São Paulo: Antakarana/ProLibera, 2008.

MORAIS, M. J. da S. **Criatividade na formação continuada de professores do ensino fundamental: um desafio na contemporaneidade**. 2015. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015.

MORIN, E. **O Método I**: a natureza da Natureza. Lisboa: Europa-América, 1977.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN D. F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996. p. 45-58.

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EdufRN, 1999.

MORIN, E. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. Tradução: Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

# O papel do professor coordenador de núcleo pedagógico na implementação do Currículo Paulista de Ciências

Andrea Valete Machado e  
Naissa Maria Silvestre Dias Hippler



10.47247/MR/6063.023.9.4

## Introdução

Como professor, um dos desafios enfrentados é a formação inicial ou continuada, pois, ao longo da carreira de professor na Educação são desempenhados muitos papéis, sendo um deles o de formador.

Para Freire (1996), formar é muito mais do que treinar o educando, pois o formando, precisa se convencer de que ensinar não é transferir conhecimento, e sim, um produtor do saber ao criar possibilidades para sua produção ou construção.

Ao pensar nos profissionais da educação, a Constituição Federal de 1988, faz menção as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e com o estabelecimento de ações do plano nacional de educação uma delas é a formação para o trabalho (Brasil, 1988).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996, os profissionais da educação básica são apresentados e ao mencionar os sistemas de ensino indica a promoção da valorização dos profissionais da educação através da formação continuada como aperfeiçoamento profissional continuado e um período de estudos, planejamento e avaliação dentro da carga horária de trabalho, retrata a necessidade de uma sólida formação básica, associação entre teorias e práticas através de estágios supervisionados e capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores (Brasil, 1996)

A LDB indica que a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério deverão ser em regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios. Portanto, para o Estado de São Paulo, o Governo Geraldo Akckmin, reorganizou a Secretaria da Educação através do Decreto nº 57.141/2011 e considera como um dos princípios organizacionais a formação e aperfeiçoamento contínuo tanto de professores como dos gestores da educação básica (Brasil, 1996; São Paulo, 2011).

Com a troca de governo, João Doria, em 2019, reorganiza a Secretaria da Educação no Decreto nº 64.187/2019 mantém como um dos princípios organizacionais a formação e aperfeiçoamento contínuo dos professores e gestores da educação básica, incluindo na redação os profissionais.

A Secretaria da Educação, no Estado de São Paulo, apresenta as Diretorias de Ensino como parte da sua estrutura básica, e cada Diretoria de Ensino tem na sua estrutura o Núcleo Pedagógico, com o papel de apoio à gestão do currículo da rede pública de ensino, através dos professores coordenadores de núcleo pedagógico (PCNP) (São Paulo, 2011; São Paulo, 2019).

Com relação ao currículo, a Constituição Federal de 1988 prevê assegurar a formação básica comum, e, a LDB nos apresenta as incumbências da União em nortear os currículos, em colaboração com os Estados, o Distrito

Federal e os Municípios para assegurar a formação básica comum (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

No que tange o Ensino de Ciências, está previsto na LDB, bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e outros documentos oficiais (Brasil, 1996; Brasil, 1997).

A proposta deste capítulo é refletir sobre o papel de formador do PCNP, de acordo com suas funções descritas na legislação vigente, com foco na implementação do Currículo Paulista, mas especificamente de Ciências.

## Metodologia

A metodologia utilizada, conforme Gil (2002), foi pesquisa documental, no caso das legislações do Governo do Estado de São Paulo. Para Bell (1993), os projetos de educação exigem a análise documental, como complementar a outros métodos ou como método de pesquisa central.

Assim, baseado na análise documental da legislação vigente, através do ponto de vista do próprio PCNP da sua função como formador e discutir o ponto de vista de professores da área de Ciências da Natureza, que participaram do fórum aberto, na plataforma Padlet através das questões abaixo:

1. Você acredita que o PCNP deve realizar formação para: a – professor, b – professor coordenador, c – ambos;
2. Qual você acredita que seja o papel do PCNP com relação a formação do professor?
3. O que você espera do PCNP de Ciências?
4. Você recebeu formação sobre o Currículo Paulista? a – sim, b – não, c – não sei;
5. Você acredita que a Diretoria de Ensino abordou o Currículo Paulista nas formações realizadas durante 2020? Poderia contribuir com algum tema que lembre.

O Padlet foi criado por Nitesh Goel e Pranav Piuysch no ano de 2012, aplicativo da internet gratuito onde os conteúdos podem ser organizados online como murais interativos com diferentes opções de personalização e permitem que os colaboradores participem (Monteiro, Costa, Bottentuit Junior, 2018).

O fórum é considerado um espaço assíncrono de discussão, sendo um espaço aberto que pode ser utilizado em qualquer dia e horário, considerando um lugar para estimular debates e aprofundar ideias (Faria, 2002).

A análise do fórum aberto no Padlet para os professores da área de Ciências da Natureza teve a intenção de corroborar com a análise documental das funções descritas na legislação vigente do PCNP visando auxiliar a análise feita pelo próprio PCNP do seu papel de formador e verificar o que os professores participantes entendem ser o papel do PCNP e como este

profissional pode ajudá-los na implementação do Currículo Paulista de Ciências em sala de aula.

## Discussão

Ao refletir sobre PCNP, remete-se primeiramente a legislação, pois o termo Núcleo Pedagógico, foi apresentado a partir do Decreto nº 57.141/2011, onde foi reorganizada a Secretaria da Educação, através do detalhamento da estrutura de cada Diretoria de Ensino, apresenta os princípios organizacionais e atribuições e foi neste Decreto que denomina o termo PCNP para os professores que atuam no Núcleo Pedagógico (São Paulo, 2011).

Dentre as atribuições das Diretorias de Ensino ressalto a atribuição relacionada ao gerir o processo de ensino-aprendizagem para cumprimento das políticas, diretrizes e metas da educação, bem como a atribuição relacionada a implementação de programas de educação continuada para docentes e servidores da Diretoria de Ensino, de forma articulada com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (São Paulo, 2011).

Os Núcleos Pedagógicos são considerados como unidades de apoio à gestão do currículo da rede pública de ensino, e suas atribuições relacionadas, direta ou indiretamente, com a implementação do currículo e a formação continuada. (São Paulo, 2011)

A Resolução SE nº 68/2012 dispõe sobre as ações de acompanhamento, realizadas pelos PCNP, nas unidades escolares, e dá providências correlatas; remete as atividades implementadoras do currículo e orientação dos docentes para cumprimento das metas da proposta pedagógica da Unidade Escolar e ressalta a importância das orientações técnicas realizadas pelos PCNP, considerando a atuação do PCNP para a melhoria do ensino e sua contribuição à melhoria do processo ensino-aprendizagem (São Paulo, 2012).

Portanto, a Resolução SE 68/2012, remete as atribuições do Núcleo Pedagógico, no papel do PCNP, considerando que as Orientações Técnicas realizadas pelo PCNP visam a implementação do currículo, avaliando seu andamento e orientando os docentes, sugerindo como público-alvo os docentes (São Paulo, 2012).

A Resolução SE 75/2014 dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador, descreve o posto de trabalho na Diretoria de Ensino, designados como PCNP, aborda a composição do módulo do Núcleo Pedagógico e as especificações das atribuições dos PCNPs, o exercício desta função gratificada através do fortalecimento de ações de orientação e aperfeiçoamento pedagógico como pilar da melhoria da qualidade de ensino (São Paulo, 2014).

Nesta Resolução, relembra que as atribuições dos PCNP foram estabelecidas no Decreto nº 57.141/2011 e um detalhamento das atribuições do PCNP no artigo 6º, apesar de remeter de forma genérica ao artigo 5º para todo

Professor Coordenador (PC), apresentando implementação do currículo e na formação continuada (São Paulo, 2014).

Cabe pontuar as especificações, que seriam para os PCNPs, conforme o artigo 6º da Resolução SE 75/2014, compromisso do fortalecimento do papel do PC como formador de professores, bem como oferecendo sustentação da sua prática e o compromisso da organização das Orientações Técnicas visando orientar os PCs na fundamentação do currículo (São Paulo, 2014).

Desta forma, nesta resolução, existe uma definição que as Orientações Técnicas seriam focadas para o PC, portanto podemos entender que o papel do PCNP seria orientar os PC quanto aos princípios que fundamentam o currículo, inclusive fortalecendo o papel de formado do PC. Por outro lado, nas atribuições, remete a formação para os professores visando à implementação do currículo, tornando-se uma divisão de papéis dentro da própria legislação.

Com a mudança de governo, em 2019, temos o Decreto nº 64.187/2019 de Reorganização da Secretaria da Educação, mantendo-se o Núcleo Pedagógico na estrutura de cada Diretoria de Ensino, princípios organizacionais e atribuições (São Paulo, 2019).

A descrição no Decreto nº 64.187/2019 é muito próxima do Decreto de 2011, onde os Núcleo Pedagógicos como unidades de apoio à gestão do currículo da rede pública de ensino, por outro lado, suas atribuições sofreram adaptações conforme a nova estrutura da Secretaria da Educação, ressalta-se a implementação do currículo e formação continuada presente nas atribuições de forma direta ou indireta (São Paulo, 2019).

Assim, um dos papéis do PCNP, por pertencer à Secretaria da Educação, seria a formação e aperfeiçoamento contínuo, a princípio em 2011, de professores e gestores, e em 2019, de profissionais, professores e gestores (São Paulo, 2011; São Paulo, 2019).

Gatti (2016) considera a formação dos professores, bem como sua participação em sala de aula e num programa educacional e sua inserção na instituição e sistema como pontos vitais, pois o professor é uma figura imprescindível e através da formação continuada são encontrados novos caminhos para o desempenho profissional.

Em janeiro de 2021, entrou em vigor a Resolução Seduc 3, revogando a Resolução SE 75/2014, com a disposição sobre a função gratificada de Professor Coordenador e dá providências correlatas, nela o compromisso por uma educação por excelência e atuação dos gestores escolares para a melhoria da aprendizagem, mantendo o fortalecimento das ações de orientação e aperfeiçoamento pedagógico como pilar da melhoria da qualidade do ensino (São Paulo, 2021).

Na Resolução Seduc 3/2021, dispõe sobre as atribuições dos Professores integrantes dos Núcleo Pedagógicos através da implementação de ações de formação a apoio pedagógico e educacional visando a orientação de PC e Docentes com foco o currículo nas modalidades de ensino, bem como a orientação dos professores para implementação do currículo, avaliação da

execução do currículo e acompanhamento e orientação dos professores em sala de aula para garantir a implementação do currículo (São Paulo, 2021).

Assim, a nova Resolução afirma que as ações de formação têm como objetivo a orientação de PC e docentes com foco no funcionamento do currículo nas modalidades de ensino e orientação de professores para implementação do currículo, desta forma a reescrita das atribuições na nova resolução deixa mais claro o papel do PCNP para a implementação do currículo.

O conceito de currículo representa uma proposta de organização dos segmentos dos conteúdos que o compõem, desempenhando uma função de organização e unificação para o ensinar e aprender (Sácristan, 2013).

O Currículo Paulista, homologado em primeiro de agosto de 2019, apresenta no seu texto de apresentação uma citação à formação inicial e continuada dos educadores como um ponto para a melhoria da qualidade de educação no Estado de São Paulo, bem como, a importância da colaboração entre as diferentes redes na sua implementação (São Paulo, 2019).

Ainda no texto de apresentação do Currículo Paulista demonstra a necessidade de orientações do Currículo, visando aprimorar a qualidade das aprendizagens, sejam refletidas nas práticas docentes, estudantes, equipe gestora e funcionários, portanto todos os envolvidos no processo educacional (São Paulo, 2019).

Segundo Gatti (2016), o currículo escolar e a formação de docentes um desafio para a formação de professores, pois apresenta questionamentos para as escolas com relação a qual currículo deve ter ou construir, bem como para a formação dos professores que atuarão nestas escolas.

Considerando o fórum aberto no Padlet, foi esperado que os professores ao preencherem apresentassem uma ideia de que as Orientações Técnicas realizadas pelo PCNP sejam voltadas a eles diretamente, quando se tratar de Orientações Técnicas sobre o Currículo Paulista, conforme as legislações remetem sobre as atribuições do PCNP relacionadas a implementação do currículo.

Com relação a primeira pergunta sobre a quem seria destinada a formação do PCNP, os professores escolheram a alternativa que contempla a formação para ambos, professor e PC, desta forma vindo ao encontro da Resolução SE 75/2014 e Resolução Seduc 3/2021, onde nas atribuições do PCNP as ações de formação e apoio pedagógico e educacional são voltadas a orientações aos PC e docentes. Porém, um professor escolheu como resposta a primeira pergunta a alternativa que contempla a formação de professores apenas como foco da formação do PCNP, neste sentido, considero a Resolução 75/2014, onde as atribuições do PCNP do artigo 6º remete as atribuições do PC do artigo 5º, portanto seria um entrelaçamento entre as funções do PCNP e PC (São Paulo, 2014).

Na segunda pergunta do fórum aberto, sobre o papel do PCNP com relação a formação do professor, os professores participantes utilizaram o

termo para o papel do PCNP como orientação, formação, atualização, integração, conexão entre os diferentes grupos de professores, coordenação de atividades e ponte de ligação entre alunos, pais, professores, gestão e funcionários.

Assim, as respostas dos professores foram direcionadas a termos utilizados nas legislações, reforçando as atribuições dos Núcleos Pedagógicos descritas nos Decretos e as atribuições dos PCNP descritas nas Resoluções, no sentido de orientação de professores para implementação do currículo, bem como a avaliação da sua execução e o acompanhamento e orientação em sala de aula.

Nóvoa (2019) nos diz que aprender a profissão docente não é possível sem a presença, apoio e a colaboração dos outros professores, bem como o ciclo de desenvolvimento profissional completa-se com a formação contínua (Nóvoa, 2019). Portanto, como PCNP também somos professores e o papel como tal nos permite esse apoio com nossos colegas de área.

Segundo Freire (1996), o formador precisa aceitar que é sujeito, que forma, em relação ao que considera como objeto, por ele formado, assim quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Assim, ensinar não é transferir conhecimentos ou conteúdos, nem formar é uma ação do sujeito ao dar forma a um corpo (Freire, 1996).

Para Tardif (2020), um professor é alguém que sabe alguma coisa e a sua função seria em transmitir esse saber a outros, porém sua função não se trata apenas de transmissão de conhecimentos, pois os saberes do professor são advindos da sua formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Ainda considerando Tardif (2020), os saberes disciplinares estão relacionados com as disciplinas e a prática docente decorrente da formação inicial e contínua. Enquanto os saberes curriculares, são apropriados ao longo da carreira dos professores, pois estão relacionados a instituição escolar e seus discursos, objetivos e métodos.

Desta forma, pode contribuir com as atribuições do PCNP da Resolução Seduc-3 no sentido do inciso VIII, onde remete o acompanhamento e apoio nas reuniões realizadas nas escolas, bem como o inciso VI, no sentido de propor ações de formação de acordo com as necessidades identificadas (São Paulo, 2021).

Ressalto a contribuição de um professor, na resposta da pergunta sobre o papel do PCNP com relação a formação do professor, que comentou sobre orientar o coordenador na coleta de dados e análise dos resultados da aprendizagem dos alunos com os professores; instrumentalizar o coordenador com legislação, métodos e materiais de acesso ao currículo para a formação dos professores de sua escola e o papel de trazer novidades na educação junto aos coordenadores e professores, fazendo atualização constante dentro do currículo paulista.

Portanto, o acompanhamento e apoio nas reuniões nas escolas, conforme a Resolução Seduc 3/2021 considera como uma das atribuições do

PCNP poderia contemplar a contribuição do professor, diante de uma necessidade identificada em relação a coleta de dados e análise dos resultados de aprendizagem, retomando também a Resolução SE 68/2012, no sentido do acompanhamento das unidades escolares.

Na terceira pergunta, o que se espera do PCNP de Ciências, os professores esperam do PCNP de Ciências: orientação, sejam para aulas mais dinâmicas, sejam para interdisciplinaridade ou considerando as diferentes realidades, sejam em metodologias. Assim como esperam, atualizações voltadas para a melhoria da qualidade das aulas, sobre materiais ou projetos e sobre o currículo paulista.

Retomando a Resolução Seduc 3, vem ao encontro da atribuição relacionada a orientação dos professores com relação a utilização de materiais e recursos digitais, bem como as atribuições descritas nos Decretos relacionadas ao Núcleo Pedagógico com a capacitação para a utilização de materiais pedagógicos (São Paulo, 2019; São Paulo, 2021).

O ensinar pode ser considerado como atingir fins ou finalidades, sendo o objetivo do professor a aprendizagem de conhecimentos pelos alunos, através da transformação da matéria que ensina em algo que os alunos possam compreender e assimilar, para tanto o professor precisa de conhecimento pedagógico e conhecimento desta matéria para desenvolver seu trabalho pedagógico (Tardif, 2020).

Assim, os professores desenvolvem sua profissão, através da sua formação básica como também pelas suas experiências na prática docente, pelos relacionamentos inter-pares e através do contexto das redes de ensino, sendo o desenvolvimento profissional uma integração entre os modos de agir e pensar (Gatti, 2016).

A quarta pergunta no fórum aberto foi relacionada a formação sobre o Currículo Paulista, podendo o professor escolher uma alternativa, entre sim, não ou não sei, e deixar um comentário. Para os professores participantes eles não sabem se estão ou não relacionadas ao Currículo Paulista, justificando que não são exclusivamente ao Currículo do Novo Ensino Médio e que as orientações são básicas ou teóricas. Um professor respondeu que não estão relacionadas ao Currículo Paulista e justificou que as formações são relacionadas a temas do currículo e não aprofundadas, sendo apenas orientações.

Portanto, as orientações dadas para os professores precisam ser mais diretamente relacionadas com o Currículo Paulista para poder cumprir com a atribuição da orientação dos professores para implementação do currículo prevista na Resolução Seduc 3.

Ensinar inexistente sem aprender e aprender precedeu ensinar, pois foi através dos tempos que se percebeu que era possível trabalhar métodos de ensinar, onde, historicamente foi descoberto que era possível ensinar (Freire, 1996).

Pois, o desenvolvimento do professor como profissional está relacionado com o lugar onde o professor atua, as organizações que os formaram e nas quais trabalham, bem como seus instrumentos de trabalho e sua experiência. (Tardif, 2020)

Portanto, na formação dos professores, a reflexão crítica sobre a prática é fundamental, pois a prática docente envolve o fazer e o pensar sobre o que fazer, através da reflexão sobre a prática que se pode melhorar (Freire, 1996).

Na quinta pergunta do fórum aberto a questão foi se o professor acreditava que a Diretoria de Ensino abordou o Currículo Paulista nas formações realizadas durante 2020 e solicitado a contribuição de um tema.

Todos os professores responderam que sim, portanto, do ponto de vista dos professores, a Diretoria de Ensino abordou o Currículo Paulista, porém, foi solicitado que seja abordado de forma mais interdisciplinar com outras áreas justificando que o currículo deve ser dinâmico e interagir com todas as áreas de conhecimento. Assim, ao comparar as respostas da pergunta quarta e quinta, ambas relacionadas com as formações do Currículo Paulista, se torna importante ressaltar que os professores entendem que o Currículo Paulista foi abordado, porém não de forma tão direta.

Portanto, como PCNP, será preciso refletir sobre Freire (1996), ao considerar que como professor de formação docente, o discurso sobre a teoria deve abordar a prática da teoria e mudar será difícil, mas possível.

A formação de quem vai formar é central nos processos educativos, sendo importante compreender e discutir a formação, pois as preocupações com a formação de professores não são recentes e a educação é um processo que envolve pessoas com diferentes níveis que compartilham conhecimentos visando a formação do aluno (Gatti, 2016).

Assim, ao analisar as respostas dos professores as perguntas sobre as formações, podemos considerar o papel do PCNP, através do enfoque abordado para implementação do Currículo Paulista, ainda um desafio a ser vencido, pois para os professores a abordagem do Currículo Paulista deveria ser algo mais diretamente realizado, a relação com a instituição, como Tardif (2020) apresenta, deveria ter seus objetivos mais amplamente divulgado para o desenvolvimento do professor na sua formação continuada.

## **Conclusão**

Desta forma, faz-se necessário ao PCNP refletir sobre as legislações que o regem, não apenas para manter-se atualizado, mas como forma de apresentar uma reflexão contínua da sua função e do seu papel, pois, a formação do formador é central segundo Gatti (2016), portanto é de suma importância ao PCNP buscar a sua própria formação continuada visando aprimorar o seu papel de formador tanto para a implementação do currículo

quanto para a formação para o trabalho dos profissionais, professores e gestores.

O PCNP, ao refletir sobre o seu papel de formador e sobre sua formação continuada, encontra um desafio, pois a legislação apresenta suas funções, e, na visão daqueles que participam das orientações, a capacitação em serviço ou formação continuada dos profissionais, professores e gestores para a implementação do Currículo Paulista de Ciências não pode se tornar apenas uma transmissão de conhecimentos, e sim ficar mais claro os objetivos destas orientações para poder contribuir com a prática docente para a melhoria da qualidade do ensino.

## Referências

BELL, Judith. **Como realizar um projecto de Investigação?** 3. ed. Lisboa: Gradiva, 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil, 1988.  
Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 1996**. Brasil, 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: 19 jul. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasil, 1997.  
Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-04-ciencias-naturais.pdf> Acesso em: 18 ago. 2020.

FARIA, Elaine Turk. **Interatividade e Mediação Pedagógica na Educação a Distância**. 2002. 214 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2002.

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

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de Professores: condições e problemas atuais**. Itapetininga: Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

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

MONTEIRO, Jean Carlos da Silva, COSTA, Mauricio José Morais, BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **App-Learning Hipertextual: repositórios virtuais de aprendizagem no Padlet**. Atas do 4º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning. p. 216-225, 2018.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da Escola. Educação & Realidade. V. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/> Acesso em: 18 ago. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

SÃO PAULO. Decreto 57.141 de 18 de julho de 2011 – Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html> Acesso em: 19 jul. 2020.

SÃO PAULO. Resolução SE 68 de 19 de dezembro de 2012 – Dispõe sobre as ações de acompanhamento, realizadas pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico – PCNPs, nas unidades escolares, e dá providências correlatas. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68\\_12.HTM?Time=20/07/2020%2017:04:15](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_12.HTM?Time=20/07/2020%2017:04:15) Acesso em: 19 jul. 2020.

SÃO PAULO. Resolução SE 75 de 30 de dezembro de 2014 – Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75\\_14.HTM?Time=21/07/2020%2014:31:47](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_14.HTM?Time=21/07/2020%2014:31:47) Acesso em: 19 jul. 2020.

SÃO PAULO. Decreto nº 64.187 de 17 de abril de 2019 – Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2019/decreto-64187-17.04.2019.html> Acesso em: 19 jul. 2020.

SÃO PAULO. Currículo Paulista. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf> Acesso em: 19 jul. 2020.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 17 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.



# Desafios e aprendizagens na docência: Relatos do início de carreira

Andresa Kasparly Zwirtes, Caroline Fontana e  
Matheus Soidan Ventura



10.47247/MR/6063.023.9.5

## Concepções iniciais acerca do contexto da Educação Infantil

Ser professor é certamente tarefa árdua, que exige habilidades muito além do que as teorias educacionais podem proporcionar. Ser professor de crianças, especialmente de crianças pequenas, é tampouco ofício simplificado, pois requer que o profissional compreenda as nuances presentes entre o cuidar e o ensinar.

Ao considerar-se a criança, assim como estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sujeito histórico e de direitos capaz de crescer e se desenvolver através das experiências que vivencia, compreende-se indubitavelmente que as práticas pedagógicas devem dar conta de suprir essas necessidades inerentes à infância. Cabe ao pedagogo a missão de proporcionar essas experiências, de modo que sejam respeitadas as infâncias em todas as suas particularidades.

Como, no entanto, se chegar a este objetivo? Sabe-se que a Educação Infantil ainda é recente em nosso país, sendo que a primeira legislação a incluir algo neste sentido foi criada em 1971, por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases, que instituiu a educação pré-escolar. Para que a Educação Infantil fosse enfim reconhecida como etapa da Educação Básica, 25 anos se passaram. Desta forma, desde 1996 procura-se compreender como deve dar-se essa docência, que não segue os padrões da educação tradicionalmente estabelecida, e a qual ainda temos um longo caminho pela frente para podermos dizer que temos o pleno domínio ou até mesmo que descobrimos uma receita integralizada de como se constitui um professor unidocente de crianças e, em especial de bebês.

Diante destas perspectivas, nos propusemos a partilhar por meio desta escrita experiências vivenciadas no contexto da educação infantil por duas professoras licenciadas em pedagogia e em início de carreira, em especial com turmas de maternal e pré-escola. Compreendemos e entendemos que a docência na Educação Infantil pode, às vezes, demonstrar-se desafiadora e turbulenta, em que o pedagogo é capaz de pôr a sua prática e sua formação em uma balança repleta de questionamentos e não encontrar respostas às suas perguntas. Não só, depara-se com os desafios de lidar com a ausência de recursos infraestruturas no contexto escolar, a falta de abertura para a atuação de sua prática e os baixos salários.

Por meio disso, nos colocamos a pensar possíveis caminhos para superar estes desafios que podem vir a surgir durante a docência do professor que atua na Educação Infantil. Do mesmo modo, buscamos refletir em torno de práticas com as crianças e as necessidades presentes nesse contexto de atuação por meio das experiências vividas por nós, autoras, em duas turmas de Educação Infantil, em especial as turmas de maternal e pré-escola. Assim como, as inquietações, medos e angústias que o professor em início de carreira vivencia em torno de sua prática docente.

Dessa forma, organizamos este capítulo, inicialmente, apresentando as reflexões de uma professora em início de carreira, que em sua escrita busca contextualizar o cenário educacional vigente, ao mesmo tempo em que

pondera acerca de suas expectativas e angústias relacionadas à prática docente. Posteriormente, contemplamos algumas experiências à volta de pensar, propor e planejar nesse espaço quando se está iniciando a atuação na docência. Por fim, finalizamos está escrita com algumas breves considerações acerca da realidade da atuação do professor no contexto infantil brasileiro.

## **Reflexões de uma professora em início de carreira**

Considerando-se o recente contexto histórico da Educação Infantil em nosso país, pode-se afirmar que muitos erros foram e ainda são cometidos atualmente. Sendo a docência algo que não tem uma fórmula única, e que é moldada de muitas formas pelas vivências e traços do profissional que está atuando, há de se esperar que neste caminho tortuoso algumas pedras estariam presentes. Barbosa, ao se referir à docência na Educação Infantil, vai de encontro a esta afirmação ao estabelecer que:

Não se é docente apenas com aquilo que se têm do ponto de vista da informação racional, mas também com aquilo que se é, como a capacidade de relacionar-se, de interagir, de tocar, de olhar, de cantar, de correr, de desenhar, e outras tantas características da profissão que envolvem o corpo, isto é, o fazer do professor. (2016, p.136)

Para o profissional que está iniciando sua caminhada no terreno da Educação Infantil, corre-se muitas vezes o risco de, por falta de melhores referências em um ofício tão diversificado de formas e versões, acabar por reproduzir padrões que remetem a uma ideia já em desuso do que é ser professor. Zeichner, já dialogava acerca desta problemática em sua escrita, ao mesmo tempo em que ressalta a experiência e a reflexão como forma de melhor significar o fazer docente

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria de seu ensino deve começar pela reflexão de sobre sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão. (1993, p.17)

Além da preocupação com o desenvolvimento de uma prática reflexiva, que seja de fato significativa para a aprendizagem das crianças, muitas dúvidas e incertezas se interpõem frente à prática do professor no início de carreira. Entre elas é possível citar a insegurança que se manifesta com relação à realização da prática pedagógica, que pode nos fazer questionar: Será que estou fazendo o suficiente pelos meus alunos? Que tipo de planejamento

devo criar para que atenda às necessidades das crianças? Estou conseguindo ajudar todos a desenvolver seu real potencial?

Estes questionamentos fizeram-se presentes no início da carreira docente de uma das autoras, ao assumir sua primeira turma em uma escola privada de Educação Infantil. Essa turma, com crianças na faixa dos 4 anos de idade, trouxe como desafio o início de um processo de autodescobrimento docente. Fez-se necessário, pela primeira vez, uma mudança dos paradigmas estabelecidos até aquele momento na trajetória de graduação daquela até então estudante de pedagogia. A transformação de estagiária para professora.

As dúvidas, apesar de fazerem parte do processo de autodescobrimento pelo qual passa o professor recém-formado, não devem acabar por cercear sua prática, que deve estar em constante processo de qualificação. Para isso, sabemos que a formação continuada é certamente o caminho a ser traçado.

As autoras Lima e Moura compreendem o conceito de formação continuada como: "processo contínuo que possibilita ao educador ser capaz de desenvolver sua autonomia crítica e seu saber reflexivo de forma eficaz e construtora" (2018, p.244). No mesmo sentido, Freire estabelece que: "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (1966, p.43). Desta forma, entende-se que o pensar crítico é essencial neste processo, pois possibilita que o professor consiga compreender como sua prática está ocorrendo no presente, para ser capaz de visualizar então aspectos que precisam ser modificados e atualizados.

Freire, nos faz refletir sobre a necessidade de que haja coesão entre teoria e prática no trabalho docente, sendo estes dois conceitos que não podem se dar separadamente. "O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo" (1996, p.39). Não adianta, desta forma, depositar todos os nossos esforços em apenas uma destas facetas da prática docente enquanto ignoramos a outra.

Aprender a lidar com estas especificidades do trabalho docente é um grande desafio encontrado não apenas por aqueles em início de carreira, como para os profissionais mais experientes, que também precisam se esforçar para atender às expectativas impostas. No entanto, muitas vezes os esforços destes profissionais são desvalorizados. Esta é uma infeliz realidade que assola nosso país, que lida com índices cada vez maiores de desistência.

Fatores como o baixo salário, a carga horária que não acaba na escola, a má gestão escolar e a exaustão acabam por desestimular até os professores mais encantados pela profissão. Para quem está se inserindo nesta realidade, logo após a graduação, o choque de realidade pode ser severo.

A experiência vivida por uma das autoras neste sentido foi bastante desestimulante. Ao ingressar na rede particular de ensino, houve uma quebra de expectativa ao deparar-se com uma gestão que parecia ir em direção oposta

aos professores. Essa situação suscitou a realização de que não basta que o professor busque fazer o seu melhor, se sua prática é duramente limitada por uma gestão contraditória, que não vai de encontro com os reais objetivos que buscamos em âmbito educacional.

A partir disto, foi possível perceber de forma pungente a importância de uma gestão educacional que esteja alinhada aos professores, e que trabalhe buscando o bem-estar tanto da equipe, quanto daqueles que são a razão do nosso fazer docente, as crianças.

Em um país que não valoriza seus profissionais da educação, ser professor é ato de resistência. É prova de que ainda acreditamos que, de pouquinho em pouquinho, criança por criança, podemos acender a fagulha da mudança. Acreditar em um mundo mais justo, com menos desigualdade e com mais oportunidades. Ser professor é, em sua essência, ser um sonhador. Apesar das dificuldades, não devemos perder a capacidade de crer que dias melhores virão para esta profissão essencial, que leva em seus ombros a responsabilidade de construir as bases de nosso país.

Dando continuidade às reflexões em torno do contexto da Educação Infantil, apresentamos no subitem subsequente algumas experiências vinculadas ao pensar e propor os planejamentos nesse meio. Assim como, quais as preocupações e cuidados que o professor de crianças, que se encontra em início de carreira, necessita ter ao organizar e pensar a sua prática pedagógica.

## **Educação Infantil: Pensar, propor e planejar para e com as crianças**

Hoje, muito se manifesta em torno da relevância de os adultos, pais, familiares e, em especial, professores de crianças, direcionarem o seu olhar e sua escuta para observarem e ouvirem o que as crianças estão descobrindo e explorando através de suas interações com o mundo. É por meio da observação e da escuta atenta que o professor deposita, em sua prática diária, que este é capaz de compreender o processo de desenvolvimento cognitivo e social que cada criança se encontra. Não só, mas também, como destacam as autoras Umbuzeiro e Malafaia

a observação e a escuta atenta nos levam, como professoras, a acolher cada opinião, a refletir sobre os significados das vozes e dos gestos das crianças, e que, ao ouvi-las, podemos perceber caminhos apontados para seguirmos juntas, potencializando processos e propiciando um espaço maior de trocas, interações e aprendizagens. (2018, p.118)

Com isso, é mediante a uma fala, durante uma troca entre as crianças ou com os adultos, em meio a uma brincadeira de faz de conta, ou até mesmo em representações do mundo criadas e elaboradas pelas crianças, que se vai estabelecendo a intencionalidade do planejamento pelo professor na Educação

Infantil. No entanto, nem toda observação e escuta é passível de ser interpretada e compreendida pelo professor em que atenda às necessidades expressas pelas crianças. Isto demanda ao professor repensar e redirecionar suas observações e escutas, o que é comum para os professores que possuem uma vasta trajetória no contexto infantil.

Todavia, é perante esta mudança que o professor, em início de carreira, depara-se com inúmeras dúvidas em torno de sua prática, pondo o seu planejamento em jogo. Igualmente, este professor que passa pelo processo de inserção no meio da Educação Infantil, chega nesse espaço com a concepção de que o planejamento proposto não estar suscetível a modificações e que este deve ser seguido assim como pensado, para que não se perca sua intencionalidade. Porém, esta é uma ideia errônea e que demanda a esse docente refletir e aproximar-se de aportes teóricos.

Encontramos em Barbosa ainda que o fazer-se e constituir-se professor no ambiente da Educação Infantil se origina através de “um processo proposto a partir dos questionamentos que busca construir teorias em diálogo com as experiências. Refletindo, fazendo a nossa socialização profissional - nos conhecendo, nos reconhecendo e estabelecendo outros parâmetros para o exercício da docência” (2016, p.139). É por meio de experiência, aportes teóricos e do (re)conhecer a sua prática que o docente vai incorporando e construindo sua própria identidade como docente.

O professor, ao construir o planejamento na Educação Infantil, carrega no ato de planejar um pouco da sua concepção do que é infância e o que se espera desse contexto. Do mesmo modo, expõem o seu entendimento sobre o que é ser docente nesse tempo e espaço ao qual atua. O professor exprime no planejamento o seu caráter identificatório, tornando a ação de planejar próprio de cada docente.

Ainda assim, nos deparamos com muitas escolas que buscam uma padronização do planejamento, o que acarreta, muitas vezes, na dificuldade para que o professor componha o seu planejamento. Tornando esse momento um ato desgostoso e cansativo, em que em sua grande maioria, acaba por ser feito apenas pela necessidade e cobrança estabelecidas pela gestão escolar.

É no planejar, igualmente, que o professor deve buscar, como sinalizada Barbosa, “garantir a intencionalidade educacional nos planejamentos e nas propostas é ajustar a observação e a intervenção no momento em que está acontecendo, com sensibilidade e sutileza” (2009, p.103). Estas ações ocorrem, em sua grande maioria, por parte do professor com relação às formas, os recursos, os meios e os espaços mais propícios a serem desenvolvidos as propostas pensadas, a partir da observação de como as crianças estão se sentindo no dia em que será desenvolvido o planejamento.

Dentre um desses exemplos de intervenções que se fizeram necessárias durante o momento do desenvolvimento de um planejamento enquanto atuava com uma turma de Maternal II, deparou-se com a situação narrada a seguir. Contava com a organização de um espaço com materiais exploratórios voltados ao uso de tintas, e as crianças, naquele dia, decidiram

não pintar as folhas de papéis como havia sido pensado. A partir de suas necessidades e curiosidades, resolveram pintar suas mãos, os seus braços e alguns até mesmo pintaram suas pernas. Ao me defrontar com esta situação compreendi que a intencionalidade do planejamento não havia se alterado, uma vez que, o objetivo proposto era que as crianças explorassem e utilizassem os recursos com tinta.

Nesse momento percebeu-se também a necessidade de escutar e observar o que as crianças do Maternal II, composta por 10 alunos, entre idades de 3 a 4 anos, estavam desenvolvendo nessa proposta, ao criarem uma nova rota, mudando o seu percurso, mas mantendo a sua finalidade. A exploração com tintas usadas para pinturas corporais das crianças, pensadas e propostas por estas, resultou em um momento de compartilhamento entre as crianças. Em que estas demonstraram alegremente a pintura que havia realizado em sua palma da mão, em seus braços, em suas pernas, para outras crianças, da mesma forma que auxiliavam seus colegas nas pinturas, indicando que coloração usar. Dialogavam ainda sobre a textura da tinta no corpo, em que está ao passar pelo corpo era gelada e o pincel provocava cócegas por onde era deslocado.

Perante a essa alteração de percurso realizada pelas crianças do Maternal II é que se pode conceber a ideia de que, ao qual tanto se refere, da criança ser protagonista do seu desenvolvimento. Compreendendo, assim, o que Rocha apresenta em seu discurso que “quando essa concepção de criança é clara, a participação da criança se torna mais ativa, se torna potente. Dessa forma, a criança protagonista faz transformações e cria novas configurações de espaços e tempos dentro dos contextos” (2018, p.52).

Ao permitir o protagonismo das crianças nos espaços e tempos no ambiente infantil, o professor acaba por proporcionar que as crianças se tornem agentes ativas em seu planejamento. Concebendo o conceito de criança em conformidade ao que declara as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em seu art. 4, ou seja, a criança é

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009)

O professor deve ser considerado como um impulsionador do desenvolvimento cognitivo e social da criança, entendendo essa como sujeito histórico e de direito que se desenvolve a cada instante, seja por meio de interações ou em brincadeiras com seus pares. A cada contato que a criança estabelece com o mundo, está encontra-se em processo de aperfeiçoamento de suas descobertas, criando novas ramificações, num movimento contínuo em busca da sua evolução.

Pensar, propor e planejar no contexto da educação infantil é depreender que isso apenas é factível se o professor levar em consideração para quem esse organiza suas propostas, seus espaços e seus tempos. Assim como, entende que o planejar apenas é possível com o auxílio e ajuda das crianças. Concebendo estas como operantes ativas e autoras de todo o processo que se tenciona desenvolver durante a rotina cotidiana do espaço escolar, seja em momentos dirigido ou não pelo professor.

Ser professor na Educação Infantil é, primeiramente, significar sua prática diariamente, tendo como propósito o desenvolvimento de cada criança. Levando em consideração a subjetividade que isso ocorre para cada uma e o contexto social em que estas estão inseridas. Fazer-se e constituir-se professor no contexto de infantil se dá, portanto, com e para a Educação Infantil.

O formar-se com a Educação Infantil, tem relação com a vivência diária nesse espaço em que atua a cada dia, estando sujeito sempre a novas experiências e descobertas que vão, aos poucos, incrementando-se em seu tornar-se professor de crianças. Já, o constituir-se professor para a Educação Infantil, tem relação com a busca constante de formação e estudos em volta do que é ser professor de crianças, em especial crianças pequenas.

## **Breves considerações sobre a realidade da atuação do professor no contexto infantil brasileiro**

Ser professor nos dias atuais é uma tarefa, a cada dia que passa, mais árdua, essencialmente no que tange o contexto brasileiro. A cada dia mais funções estão surgindo e sendo introduzidas e impostas para que a escola dê conta. Não mais resta à escola apenas a função de ensinar e compartilhar conhecimentos com as suas crianças e seus alunos. A escola exerce hoje funções que seriam próprias das famílias e da sociedade em geral.

Por igual, a escola, e em especial os professores, sofrem diariamente com ataques de pais e famílias que acabam por desmerecer a profissão de ser docente. Cobrando-lhes funcionalidades que fogem de sua formação e da sua responsabilidade. Não satisfeitos, opinam sobre a sua prática em sala de aula. A sociedade brasileira desconhece a realidade do que é estar em uma sala de aula com mais de dezoito crianças, entre idades de 3 a 4 anos, tendo apenas um único professor que dê conta de ensinar todas estas crianças.

Cabe destacar que durante o estágio supervisionado da Educação Infantil vivenciamos a realidade das escolas públicas municipais, no qual nos deparamos com turmas numerosas. Havendo uma turma com cerca de 20 crianças, tendo apenas uma professora regente responsável pelo processo de desenvolvimento de todas essas crianças em fases e tempos distintos. Com a chegada da conclusão no ensino superior, e a primeira atuação como professoras formadas, e ingressando no cenário das escolas privadas, não houve muitas alterações.

Nas escolas públicas o professor de Educação Infantil ainda conta com auxiliares de turmas, mesmo que seja em um número reduzido e não atenda toda a demanda, ainda possui alguém que possa dividir um pouco as funções. Já, com relação ao contexto de muitas escolas particulares, o professor sequer conta com uma auxiliar, tendo que suprir a demanda de uma turma inteira sozinho. Concerne, dessa forma, a seguinte pergunta: como um professor, pensando no contexto infantil, é capaz de atuar nesse cenário? Este professor poderá exercer de forma significativa sua atuação? Estará motivado perante essa realidade? Deixamos a reflexão.

Procuramos, por meio da escrita deste capítulo, apresentar em poucas palavras um pouco do cenário brasileiro em que muitos professores atuam, a partir das nossas vivências e experiências. Não buscamos transferir críticas a este contexto, mas sim, demonstrar, refletir e fazer-se conhecer um pouco em volta de como o professor, em especial de Educação Infantil, vem vivenciando a realidade nas escolas brasileiras.

Não obstante, indicamos alguns indícios possíveis que possam estar provocando a desmotivação de muitos professores em início de carreira, e levando a estes a desistirem desta profissão. Assim como, prováveis causas que originam em docentes desmotivados com a sua profissão, com o seu contexto, e também causadores do adoecimento profissional.

Também trouxemos reflexões e desafios que o professor, em início de carreira, se dera ao pensar, propor e planejar para e com as crianças no espaço da Educação Infantil. Destacando a relevância de o professor, depositar em sua prática diária, momentos de observação e escuta das crianças e o quanto isso auxilia e ajuda no instante de o docente organizar o seu planejamento. Além disso, a importância de o professor permitir que as crianças sejam protagonistas do seu processo de desenvolvimento.

Encerramos está escrita, mas não findamos o nosso desejo de trazer ainda mais possíveis contribuições para se pensar à docência na Educação Infantil, sobretudo no Brasil. Esperamos que possamos encontrar, futuramente, cenários melhores para ser docente em nosso país. Que professores passem a compartilhar e apresentar suas necessidades para outros professores que estão se inserindo nesse meio, compartilhando ideias, desafios, angústias, desejos e experiências diversas. Fazer-se e constituir-se professor se dá apenas por meio das trocas que esta busca construir e as significações ao qual estabelece. Ressignificando sua prática diariamente em busca de potencializá-la, para construir uma educação ainda mais efetiva e humanizada.

## Referências

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil** - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009.

BARBOSA, M. C. S. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, N. E. (Org). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Santa Maria, UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016, 131-139p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria da Educação Básica, Brasília, MEC, SEB, 2010.

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

LIMA. F. C.; MOURA. M. G. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, Edição Especial, dez. 2018

UMBUZEIRO, A. de L. S.; MALAFAIA, R. Da escuta das crianças à intencionalidade do planejamento na Educação Infantil. In: OSTETTO, L. E. (Org). **Registro na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus Editora, 2018, p.118-146.

ROCHA, G. de A. **Espaços e tempos na Educação Infantil**: quando os retalhos se unem. 2018, 114 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Editora Educa, 1993.



## A visão dos alunos sobre o Tráfico de Escravos diante da aula-oficina

Angelina Ngungui, Fernando Jacinto e Solange Jorge



10.47247/MR/6063.023.9.6

## Introdução

Os primeiros estudos concernentes à Educação Histórica começam por volta dos anos 1970, no Reino Unido, uma linha de investigação cuja preocupação se prendeu, inicialmente, em questionar “como ensinar História”? Todavia, atualmente questiona-se “como compreender e o que aprendem os alunos em História”, como uma forma indispensável para dar respostas à primeira questão (Barca, 2009). Um novo tipo de pesquisa passou a desenvolver-se com enfoque nas concepções dos agentes do processo de ensino e aprendizagem da História (sobretudo de alunos e professores); é uma investigação empírica porque indaga o contexto real para obter respostas às questões colocadas; é sistemática porque obedece às regras de uma metodologia de investigação.

No âmbito da Educação Histórica, em Portugal, tem-se desenvolvido uma linha de análise das ideias dos alunos segundo um modelo de progressão conceptual próprio do pensamento histórico proposto por Lee e Shemilt. Os seus estudos marcaram profundamente a investigação sobre o pensamento histórico dos alunos. Em África, esta linha de abordagem constitui uma inovação. Conhecem-se abordagens de Sanches (2008) em Cabo-Verde, e Sengulane (2012) em Moçambique. Não se conhece por enquanto, estudos que indagam a progressão de aprendizagens em contexto de sala de aulas na disciplina de História em Angola. Esta linha de investigação visa fomentar uma mudança das práticas em sala de aula, bem como contribuir para o auxílio das abordagens filosóficas em torno da natureza da História com vista a desenvolver a noção de “pensar historicamente”. Em Portugal, durante o período de influência da escola dos *Analles*, com a imposição da sua supremacia notou-se uma inactividade na área da cognição histórica. Os resultados das pesquisas realizadas no estrangeiro com base nos estádios de desenvolvimento propostos por Piaget eram adoptados no país como verdades absolutas. Mais recentemente, inúmeras pesquisas realizadas na perspetiva cognitiva situada em História têm revelado que categorizá-las apenas por níveis relacionados com a idade não é suficiente para ajudar o aluno a progredir para ideias mais elaboradas. Também é insuficiente provarem apenas que os aprendentes trazem distintas ideias para as aulas de História; é imperioso buscar nas ideias que emergem dos alunos, de forma sustentada, uma razão que se relacione com o quadro conceptual do saber histórico e ajudá-los a desenvolver o seu pensamento histórico.

Neste quadro conceptual, pode-se conceber a aprendizagem histórica como um processo de aquisição através da experiência histórica e de autorrealização em diálogo com outros sujeitos. Marcam-se passos significativos para a formação de uma consciência mais reflexiva quando a História é percebida mediante um processo metacognitivo e interiorizado pelo indivíduo. A pesquisa sugere que o ensino deve apoiar-se na compreensão do processo de investigação histórica, partindo do conhecimento meramente substantivo para outro mais elaborado.

Com a pretensão de aprofundar a temática desenvolvida no âmbito do programa de doutoramento, retomamos alguns resultados alcançados.

## Objectivos

Para este estudo, foi proposto o seguinte objectivo:

- Analisar que pensamentos históricos manifestam os alunos diante de uma “aula-oficina” sobre a temática em abordagem.

## Caraterização da amostra

Neste estudo, seleccionou-se uma população a frequentar uma Escola Secundária da cidade de Benguela. Dentro desta população escolar, a selecção da amostra participante focou-se na única turma de História do 11º ano, constituída por 41 alunos. Desta amostra que participou na recolha de dados, foram seleccionados aleatoriamente 15 questionários para análise. Isto é, embora os 41 alunos tenham participado nas tarefas, considerou-se apenas os dados dos quinze primeiros questionários entre os que foram recolhidos. De realçar que estes cuidados na amostragem não permitem considerar a possibilidade de generalização de resultados, pela exiguidade da amostra.

## Técnicas de recolha de dados

O nosso itinerário manteve como técnicas de recolha de dados o inquérito por questionário aos alunos, e a observação (directa) ou participante da experiência de aprendizagem.

## Instrumentos

A recolha de dados desenvolveu-se no âmbito duma experiência de “aula oficina”. Tendo em conta os conceitos a explorar (“Tráfico de Escravos”), criou-se uma tarefa contendo uma questão orientadora, com o objectivo de recolher as ideias prévias dos alunos no momento inicial do processo de ensino e aprendizagem sobre a temática em foco. Os alunos responderam por escrito de modo individual a resposta sobre a primeira questão, durante 10 minutos.

Para apoiar as actividades nos restantes momentos da aula oficina seleccionaram-se distintas fontes no seu formato e estatuto, nomeadamente: textos escritos por professores da escola e de manuais portugueses, assim como vários materiais retirados da internet, designadamente: dois mapas, uma figura e uma caricatura sobre a colonização da África, como se apresentam em apêndice III. Todos estes materiais ou fontes para aprendizagem da História foram apresentados em formato *power point*. Estas fontes apresentam

perspectivas de vários autores de diversos espaços geográficos relativamente aos conteúdos abordados, no sentido de estimular o processo de interpretação de fontes pelos alunos e, também, a aplicabilidade da aula oficina no contexto de ensino e aprendizagem de História no ensino secundário angolano. Para o momento de metacognição, orientou-se os alunos de modo individual a elaborarem as conclusões a que chegaram sobre *Como eram vistos os povos africanos*, durante 25 minutos.

Além dos instrumentos enunciados, utilizou-se um Guião de entrevista para os professores estagiários, um Guião de Observação de aulas para apoio à actividade docente, a semelhança da etapa precedente.

Para a exequibilidade da aula oficina, foi ainda elaborado o Plano de aulas desenhado conjuntamente pela investigadora e os professores estagiários.

## **Procedimentos de implementação da aula oficina**

O momento inicial foi introduzido pelo professor da turma, o qual apresentou aos alunos o estagiário que trabalharia na turma neste dia e, a seguir, apresentou-se a professora estagiária que fez esclarecimentos em torno das etapas da metodologia da aula e da dinâmica de actividades a utilizar. A professora explicitou aos alunos que as aulas seriam gravadas e fotografadas, para evitar a surpresa e a distração durante a experiência <sup>1</sup>.

Na sequência da introdução à aula, foi colocada no quadro a questão orientadora com a intenção de recolher as ideias prévias dos alunos, neste primeiro momento referente à “Redescoberta” da África.

A questão orientadora que norteou a aula foi:

- O que entendes por redescoberta? A questão foi projectada na tela através do retroprojector; seguidamente, a professora estagiária esclareceu os alunos que as actividades seriam realizadas individualmente ou em grupo em função das orientações que fossem dadas por ela.

Assim, a professora distribuiu aos alunos folhas de papel devidamente estruturadas e numeradas, para nelas registarem as respostas à questão de forma individualizada “Que razões motivaram a invasão e partilha da África?” Esta actividade dos alunos durou cerca de 10 minutos.

No 2º momento, instaurou-se um clima de debate entre os alunos e com a professora estagiária, com o objectivo de, posteriormente, tentar perceber até que ponto as ideias expressas em debate correspondiam ao que tinham anteriormente escrito.

No 3º momento, foram apresentadas múltiplas fontes sobre “A Redescoberta”, projetadas por *retroprojector*, nomeadamente: dois mapas distintos, sendo a fonte 1 referente à caricatura sobre a ocupação efectiva da

---

1 Este procedimento foi devidamente autorizado pelo Director da escola em foco.

África e a fonte 2 uma figura que retrata a Europa demarcando fronteiras em África no ano de 1913 (ver anexo).

Desenvolveu-se o debate em grande grupo-turma, em que os alunos através do cruzamento das três fontes puderam fundamentar oralmente as suas ideias e confrontar os seus pontos de vista com base nas fontes analisadas.

A seguir, a professora estagiária teceu alguns esclarecimentos sobre os conceitos em debate, reforçou as ideias válidas e estimulou os alunos a reformularem as ideias menos válidas.

No 4º momento, a professora estagiária solicitou aos alunos que anotassem no papel que mensagens transmitiam as fontes interpretadas de modo individual durante 20 minutos, como se apresenta em anexo. Para situar os alunos neste contexto, foram novamente projectadas as três fontes no quadro.

No final da aula, isto é no 5º momento, a professora estagiária apresentou a conclusão da aula e terminou assim a primeira aula.

Após um breve intervalo de 5 minutos, o professor estagiário retomou a sequência para a segunda aula.

O professor estagiário apresenta-se e relembra aos estudantes que a modalidade seria a mesma utilizada no primeiro tempo pela professora que o antecedeu.

O professor anota o assunto no quadro e retoma a tarefa deixada pela estagiária anterior; neste momento, propõe aos alunos a leitura dos textos da aula anterior de modo voluntário, incitando-os para o debate entre si ao longo de 15 minutos.

No 6º momento: o professor indica aos alunos que se sentem em grupos de quatro a cinco, para a realização de análise de fontes que a seguir foram projectadas; neste momento, o professor projecta a fonte 3 (anexo), que retrata o escravo como a base da mão-de-obra nas colónias de exploração<sup>2</sup>; incita os alunos a interpretarem as fontes e relacioná-las entre si, através de um debate em grupo e com o professor, durante 15 minutos. Após a discussão, de modo individual anotaram no papel as respostas referentes às fontes observadas.

Na sequência, isto é, no 8º momento, o professor estagiário solicita aos alunos a redigirem que conclusões retiraram sobre a questão da partilha da África, como um momento de metacognição, durante 25 minutos.

No 9º momento: O professor estagiário faz os esclarecimentos finais sobre o conteúdo: explica os principais conceitos e termos abordados ao longo da aula, e apresenta a conclusão da mesma.

---

2 Consultado em <http://passadosetempos.blogspot.com/2012/02/seculo-xix-nacionalismo-e-imperialismo.html>, aos 10/09/2014

## Análise de dados

Após aplicação da aula oficina, em cujo contexto se recolheram elementos essenciais para procurar as respostas às questões de investigação, procedeu-se à análise de dados aos vários momentos da investigação. Estes foram obtidos, em relação aos alunos, nas suas respostas respeitantes à quarta questão de investigação (fase final da aula como metacognição).

Servimo-nos de métodos de análise de conteúdo das respostas dadas pelos alunos às questões colocadas. Utilizou-se sobretudo, uma análise indutiva dos dados, inspirada por tentativa na abordagem *Grounded Theory*, um processo realizado por meio da análise pelo qual os dados são divididos, conceptualizados e integrados para estabelecer uma teoria (Strauss e Corbin, 1998).

Apresenta-se os dados referentes à quarta questão colocada aos alunos (fase final da aula, como metacognição) foram orientados os alunos a responderem *Como eram vistos os africanos* com base nas fontes exploradas. Os alunos foram convocados a anotar as suas respostas no papel durante 10 minutos, em grupo de 4 a 5 elementos. Nesta fase, os alunos tinham acesso às fontes 1 e 2 (caricatura sobre a ocupação efectiva da África e a fonte que retrata a Europa demarcando fronteiras em África no ano de 1913. Pretendia-se com esta questão indagar até que ponto os alunos construíam uma compreensão inferida, sobretudo a partir das fontes. Diante da questão colocada, emergiram das respostas dos alunos as seguintes categorias de ideias substantivas:

1. **Visão positiva** – resposta em que os alunos revelaram inferências pessoais fazendo alusão aos africanos de possuírem umas condições ótimas para serem escravos.
2. **Visão negativa** – respostas que manifestaram ideias negativas sobre a visão que tinham dos povos africanos.
3. **Visão ambivalente (mais sofisticação)** – alunos que argumentaram as suas respostas com base em visões opostas, fazendo alusão a distintos aspetos, mas num ato de crítica à visão que tinha do povo africano.

O quadro 1 apresenta exemplos de respostas relativos às diversas categorias substantivas.

Quadro 1. Categorias de ideias emergidas diante da questão colocada.

Categorias	Exemplos
Visão positiva	Eram vistos como perfeitos para serem escravos.
Visão negativa	Eram vistos como indígenas, considerados como pessoas sem cultura, sem classes e uma raça inferior. Eram vistos como animais que precisavam ser domesticados e instrumentos de trabalho.
Visão sofisticada (ambivalente, mais sofisticação)	Eram vistos como tipos ideais para serem escravos. Sem direitos e deveres, considerado como uma mercadoria que servia de venda e compra e indígenas que precisavam ser civilizados.

A resposta ao nível da visão sofisticada aborda factores essenciais que explicam as mensagens abstraídas das mensagens pelos alunos, como rejeição à prática do colonialismo, mas cada um a seu modo usou a narrativa que lhe permitia realizar a tarefa. Também se observa uma compreensão crítica dos conteúdos que permite aos alunos construir concepções mais elaboradas sobre o assunto em abordagem; outrossim, nota-se o recurso a ideias prévias, preconceitos da sociedade dos currículos de ensino e do que se aprende na escola concretamente, facto ocorrido nos estudos realizados por (Ngungui, 2017).

A distribuição de frequência das categorias que foram geradas é apresentada no quadro 2. Com a participação de 15 alunos, a maior parte das respostas (n= 10 equivalente a 66,7%) incidiram na categoria (Visão Sofisticada ambivalente mais sofisticada). 3 respostas, equivalente a 20,0% inseriram-se na categoria (Visão negativa). Também se observa uma fraca distribuição de respostas na categoria de Visão negativa, uma vez que apenas um aluno respondeu à questão.

Quadro 2. Categorias por frequência e percentagem

Categorias	Frequência	Percentagem
Visão Positiva	2	13,3
Visão negativa	3	20,0
Visão Sofisticada (ambivalente mais sofisticada)	10	66,7
Total	15	100,0

## Conclusões

O estudo, ora apresentado, conduz-nos a reflexão em torno das estruturas curriculares e metodologias de ensino da História, no sentido de que o relevo atribuído ao conhecimento do passado, tradições culturais, legados

históricos, situações políticas dos países, que funcionam como intermediários e elementos que fortalecem as identidades colectivas, que muitas vezes constituem um grande entrave a formação da consciência histórica dos aprendentes; se pensarmos o passado isolado do presente, quando só é possível conhecer o presente, quando se compreende verdadeiramente o passado.

Os alunos compreendem o passado numa perspectiva relacionada com o seu quotidiano, sua própria história de vida, distante do saber histórico, faz um breve retorno ao passado e deixa transparecer um panorama de miséria, de barbárie, do caos, da falta de liberdade, da importância que tem a agricultura e dos produtos que hoje já se pode vender, ao mesclar as suas ideias desprovidas de qualquer noção de temporalidade, mas com algum sentido de períodos de ruptura e mudanças, numa “perspectiva africanizada”, atribuindo ao período de colonização e ao tráfico de escravos, a raiz de toda desgraça que a África se encontra mergulhada.

Frequentemente comparam as imagens em função do que uma tem e outra não tem.

## Referências

Barca, I. Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma síntese. **CEEP**, Braga, Universidade do Minho, 5, 21, 11 – 26, 2009.

Informação sobre a Implementação do Novo Sistema de Educação - Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário. INIDE, 2009.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. **CEEP**, Braga, Universidade do Minho, 1, 5, 13-27, Junho 2001.

Lei Nº 13/01, de 31 de Dezembro – publicado no Diário da república. I série – nº65 – estabelece a Lei de Bases do Sistema de Educação da república de Angola. Luanda: Imprensa Nacional.

Ministério da Educação. Programa de História 11ª classe - 2º Ciclo do Ensino Secundário. Área de Ciências Económico – Jurídicas e de Ciências Humanas. Fase de experimentação. INIDE. Angola, 2004.

Ngungui, A. Construir conhecimento histórico em contexto angolano: um estudo em torno de uma experiência de “aula-oficina”. 2017. 362. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Educação em Histórica e Ciências sociais. Braga, 2017.

Sanches, G. Conceções de alunos sobre a significância da História contemporânea: um estudo com alunos de uma escola secundária de Cabo

Verde. Dissertação de Mestrado em Educação, Braga, Universidade do Minho, 2008.

Sengulane, H. O ensino da História e da educação histórica nas classes iniciais em Moçambique nos seus limites e possibilidades. CIED, Braga, Universidade do Minho, 9, 5-377, 2012.

Strauss, Anselm; Corbin Juliet. **Pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

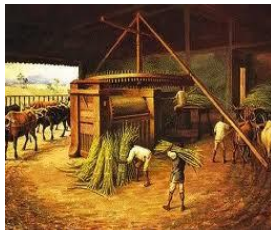
## Anexos



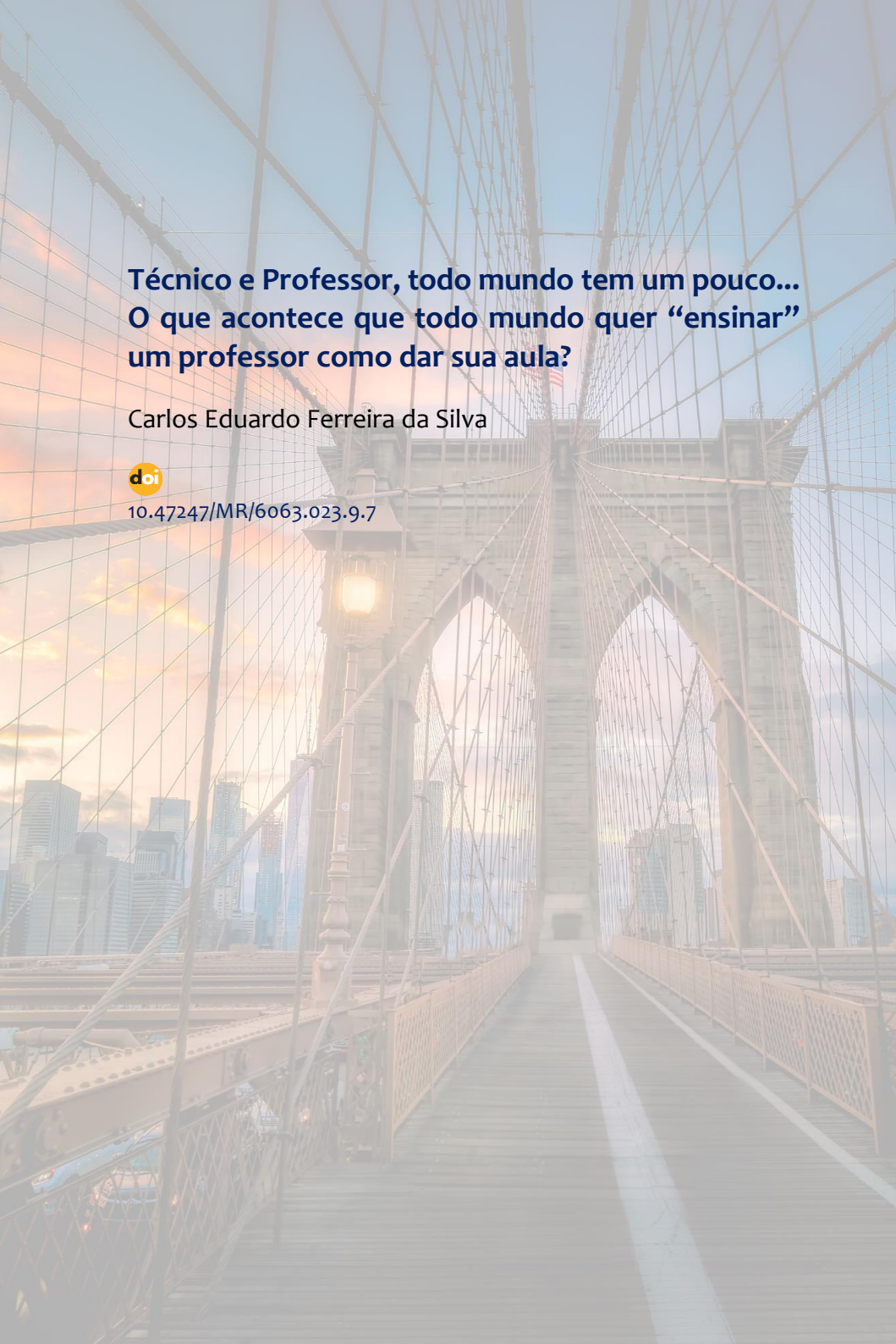
Fonte 1. A ocupação efectiva da África



Fonte2. Europa demarcando fronteiras em África-1913 |



Fonte 3. Trabalho escravo nas colónias de exploração



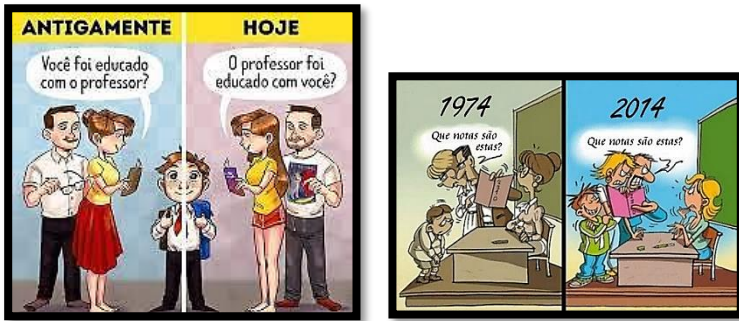
**Técnico e Professor, todo mundo tem um pouco...  
O que acontece que todo mundo quer “ensinar”  
um professor como dar sua aula?**

Carlos Eduardo Ferreira da Silva



10.47247/MR/6063.023.9.7

No decorrer dos anos começamos a observar uma mudança na família brasileira, e conseguimos observar muito bem nessas charges retiradas da internet.



Imagens retiradas da Internet/redes sociais

## Todo mundo quer me “ensinar” a ser professor

Brasil, país do futebol, um clube brasileiro faz aproximadamente 80 partidas de futebol no ano, enquanto em outros países o máximo são 69 partidas, a facilidade da prática do esporte ajuda bastante também, você precisa de um amigo e uma “adaptação” de bola, que pode ser latinha, sacola cheia de papel, meia e até uma bola. Inúmeros meios de comunicação e jornalistas cobrem todos os campeonatos, de tanto ouvir, mesmo que a pessoa não entenda, ou até não goste, ela acaba sabendo os resultados das partidas mais importantes e até arriscando um clube para torcer, quando o time está ganhando, está tudo bem, os jogadores são os melhores, a diretoria é perfeita, mesmo assim, recebe algumas “cornetadas”, e quando vai mal, o problema é o técnico! Ele ganha fama de burro, que não sabe escalar o time, e sim, dentro de pouco tempo o profissional acaba demitido, vem outro, que depois de 4 a 5 meses, também é demitido, e sempre a culpa é do técnico.

No Brasil, as escolas têm em média 30 alunos por sala (segundo o MEC 2017), enquanto na Europa a média é de 21 alunos (segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), para estudar em nosso país, não precisa de muito, visto que o governo fornece material escolar para as pessoas de baixa renda, quando os alunos tem notas altas, eles são os melhores, a diretoria é perfeita, mesmo assim, recebe algumas “cornetadas”, e quando vai mal, o problema é o professor! Ele ganha fama de burro, que não sabe explicar a matéria, e sim, dentro de pouco tempo o profissional é demitido, vem outro, que depois de 4 e 5 meses é demitido também, e sempre a culpa é do professor.

O que enfrentamos hoje é reflexo de todo um contexto histórico recente dos caminhos que o governo conduziu a educação, o histórico das famílias e as mudanças na sala de aula e formação dos professores.

## **Como chegamos até aqui, um pouco da história recente da educação em nosso país...**

Nas décadas de 80 e 90 a UNESCO não fala diretamente do Brasil, mas da educação na América Latina. Em um documento eles apresentam um balanço com pontos de reflexão, questionando a eficácia dos programas apresentados até o momento. Nos anos 80 ele fala sobre a superação da pobreza e da desigualdade educacional. No documento da década de 90 eles começam a falar sobre a qualidade da educação, considerando o crescimento do país, novos desafios foram colocados na educação, foi discutido na Conferência Mundial de Educação para Todos os problemas antigos como o descompasso do crescimento quantitativo e os níveis satisfatórios de equidade e qualidade.

Final da década de 90 a UNESCO enfatiza a necessidade de inclusão aos excluídos, mudando a maneira antiga de medidas compensatórias, colocando mudanças no sistema comum que persistia ajustar o ensino as diferenças sociais e culturais.

Para Beisiegel quando fala das décadas de 50 e 60, ele comenta sobre a importância da figura do professor no processo de conscientização dos alunos, para ele por mais que nos círculos de cultura e experiência e a fala do aluno fosse o principal, a função do professor era fundamental. Deveria haver uma conscientização, e essa deveria ser do professor para o aluno, pelo encaminhamento de debates de temas pré-selecionados e explicações sobre teoria dos significados subjacentes de vidas dos moradores. Não apenas ele fala sobre isso como Gadotti também faz esse destaque citando a importância do professor no processo de alfabetização.

Analisa o sentido político que a ditadura militar aferiu à alfabetização nos anos 70, as diferentes formas adotadas pelas políticas públicas de educação escolar ao longo do processo de redemocratização dos anos 80, seguindo até a reforma educacional dos anos 90. Eventos de maior destaque é o de 1989, Ano Internacional da Alfabetização, foi criado no Brasil a Comissão Nacional de Alfabetização, que inicialmente foi dirigida por Paulo Freire e depois José Romão, com o fechamento da Fundação Educar em 90, o governo e o ministério da educação se ausentam desse cenário educativo pois não existe um órgão ou setor voltado para essa modalidade. Educação básica e educação continuada para que todos consigam corresponder a crescente necessidade formativa da juventude e dos adultos no Brasil atual.

O FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) ficou em vigor até 2006 quando foi suprido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). A partir de agora toda a educação básica, desde as creches até o ensino médio, passa a ser beneficiada com saídas federais.

É um importante compromisso da União com a educação básica, na medida em que aumenta em dez vezes o volume anual dos recursos federais. Além disso, materializa a visão sistêmica da educação, pois financia todas as etapas da educação básica e reserva recursos para os programas direcionados a jovens e adultos.

Faz parte das propostas o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, que tem como alvo jovens de 18 a 24 anos que concluíram a quarto ano do ensino fundamental e que estão fora da escola, esse programa será lançado nas capitais. Lançado primeiramente em seis capitais. O objetivo desse programa é atender às necessidades de escolarização e de profissionalização.

Para combater o analfabetismo, é necessário que tanto o Governo Federal como estados e municípios priorizem o investimento na educação.

O FUNDEF e o FUNDEB, servem como mecanismo para dividir a verba entre governo estadual e prefeitura (15% de alguns, no caso do FUNDEF, e 20% de um número maior de impostos, no caso do FUNDEB) com apoio na contagem de matrículas. A participação da União é para completar o investimento do estado, caso não consiga atingir o valor mínimo nacional, para tentar manter uma qualidade em todas as instituições do país. Apesar da ideia ser boa, existem muitas falhas nos dois fundos, primeiramente os recursos são muito baixos para a educação de jovens e adultos e outra coisa, na redistribuição dos recursos dos estados, uns governos ganham mais, e outros menos, infelizmente apenas os que ganham mais, tem uma possibilidade maior de manter o curso, cada ano que passa, temos menos alunos interessados então a verba para estados e municípios é menor, logo como consequência, existe uma queda nos investimentos desse curso.

O letramento tem sido alvo do interesse daqueles que se preocupam com a educação que liberta o aluno, levando-o a descobrir a sua identidade em um mundo social onde o indivíduo, cada vez mais, tem dificuldade de encontrar referenciais que lhe deem segurança e melhores perspectivas de vida, muitas pessoas principalmente quando já passaram da idade escolar acreditam que a escola pode mudar a sua realidade se tornando não apenas um sonho de terminar os estudos mas uma perspectivas de dias melhores.

A crise existencial tem refletido na área da educação e a escola tem sentido as consequências dessa crise, cujas origens estão na mudança das certezas do mundo moderno pela instabilidade da contemporaneidade e como consequência o questionamento sobre qual seria o papel da escola neste novo modelo.

Por outro lado, o direito à identificação do sujeito que estuda é o início a ser ressaltado no âmbito das qualidades para que se possa construir

conhecimento, a partir de um aspecto sócio interacionista. A tolerância às diferenças individuais é decorrente desse princípio, que parte dos pressupostos que o aluno já traz para a escola, do seu modo de pensamento narrativo, que reflete o conjunto de aproximações ao seu contexto social.

Em nosso país a escola vem há anos reproduzindo um modelo de pensamento organizado cartesianamente, desconhecendo as representações predominantemente orais, próprias do povo brasileiro que estão representadas no sujeito que chega à escola cotidianamente.

O papel do professor é o de formar o aluno nesse modelo lógico-científico, próprio das pessoas civilizadas, aculturando o sujeito e não promovendo a integração entre o modo de cultura que ele já traz e o que a escola pretende desenvolver a fim de civilizá-lo.

## O ambiente escolar hoje

Por ser um ambiente que depende muito das relações interpessoais, é muito importante iniciarmos por um conceito, mas como podemos definir o ambiente escolar? Devemos pensar que a escola é um local de convivência social, e um ambiente de mediação entre o indivíduo e a sociedade, é um espaço de cultura, onde a articulação entre o sujeito e a sociedade vai fazer com que essa cultura seja transformada. Também podemos pensar na incorporação de modelos sociais e comportamento, é na escola que vamos adquirir nossos valores morais e conduta ética voltado para humanização. A escola é responsável pela construção da autonomia, que significa “deixar de imitar o adulto. Quando pensamos nessa autonomia, devemos nos conscientizar que essa é assimilada, neste ponto a escola deve exercer seu papel com muita competência.

Existem grandes diferenças nas escolas, dependendo do local do Brasil que se encontra, ela é o reflexo da região, uma escola na região central de São Paulo é diferente de uma na periferia, que é diferente de uma no interior que é diferente de um colégio particular. Enquanto podemos ter uma escola estadual em um bairro “X” com falta de professores, de recursos e equipamentos, no mesmo bairro, podemos ter um colégio particular com os melhores profissionais da região e toda tecnologia disponível para a aula. Por mais que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tenha como objetivo diminuir as diferenças entre os estudantes brasileiros, a realidade é outra, um aluno que estuda todo ensino fundamental e médio em escolas públicas, só conseguem diminuir essa diferença com muita pesquisa e esforço, pois as diferenças socioeconômicas (principalmente pós pandemia COVID) aumentaram muito.

## **E o professor hoje?**

O professor hoje é um profissional com nível superior que precisa trabalhar em vários períodos e escolas diferentes para ter um salário digno. Ele é um herói, e segue a carreira por vocação, o nível superior (presencial ou à distância) apresenta muito conteúdo específico e retalhos de trabalhos de grandes profissionais que contribuíram na área da educação como Freud, Piaget, Vygotsky, Paulo Freire entre outros, sem falar qual é a real aplicação de cada uma de suas contribuições, depois de três a quatro anos de formação ele está preparado para assumir uma sala de aula. Quando coloca o pé na sala e os dias vão passando ele percebe que a faculdade te deu a formação e não o preparo, a falta de experiência e vivência com a realidade de uma sala de aula acaba assustando jovens professores, alguns acabam até desistindo da profissão e procurando outras áreas de atuação, pessoas mais saudosistas falam do antigo magistério, que contribuía bastante na formação do professor por conta das suas atividades serem mais práticas, que falta hoje no nível superior. Não ensinam como trabalhar com alunos especiais, alunos com problemas de relacionamento na escola e/ou em casa, que são casos que infelizmente enfrentamos e ainda passamos o conteúdo e concluímos a apostila.

O professor não tem o preparo de um psicólogo, mas precisa intervir em problemas pessoais e familiares do aluno, principalmente quando ele está se formando como cidadão, ele não tem o preparo de um bombeiro civil, mas precisa ter conhecimentos de primeiros socorros para agir em alguma emergência que possa acontecer, olhar de pai e colo de mãe para observar e acolher o aluno que pode apresentar mudança de comportamento e queda de rendimento na escola para assim ajudá-lo.

## **E como resolvemos tudo isso?**

Infelizmente, não existe uma resposta para essa pergunta, mas algumas mudanças podem ser feitas para que essa realidade melhore, a primeira delas é melhorar a formação do professor, sou à favor dos cursos online, pois dessa maneira mais pessoas tem oportunidade em estudar, mas um curso 100% EAD para a formação de um professor, um profissional que está sendo preparado para trabalhar com pessoas, sem ter contato com pessoas, então esse é um ponto que devemos aprimorar, muito da parte prática que era aplicada no antigo magistério, poderia ser incluído no nível superior, deixando assim o profissional mais qualificado e preparado para o início de sua jornada.

Políticas públicas, para melhorar a estrutura da escola e melhor suporte para os professores, por que existe tanta falta de professor nas escolas públicas? O que falta para ele? Será que é a sua carga horária? Será que ele tem uma assistência psicológica? O professor é uma das categorias que tem menos

benefícios, recebemos vale alimentação ou cesta básica, em alguns estados plano de saúde, apenas, quando a mídia divulga que “os professores querem aumento”, não é o financeiro, mas um cuidado melhor com o profissional tanto da escola pública quanto da escola particular. Os professores são profissionais que se adaptam com o material que lhe é fornecido, não precisamos de muito para trabalhar, mas as vezes o pouco nos falta, principalmente acesso à tecnologia, pois não podemos trabalhar com jovens do século XXI, com material do século XX, isso precisa mudar.

E a última fala que pode ajudar na melhoria da escola é como a comunidade vê a escola, entendo que muitos pais de hoje tiveram uma infância ou adolescência difícil, as décadas de 80 e 90 no Brasil não foram fáceis, e muitos querem proteger seus filhos, e isso não é errado, mas esconder a realidade, corremos o risco de formar um jovem que não vai estar preparado para enfrentar situações difíceis da vida, como uma decepção amorosa, uma negativa na entrevista de emprego, ou um supervisor difícil no serviço, a nota vermelha é um aprendizado, a frustração é um aprendizado, uma bronca em sala de aula ou uma advertência também é um aprendizado e muitos pais tentam blindar o jovem de tudo e todos, e responsabilizam as companhias, a aula do professor ou a estrutura da escola, mesmo o jovem estudando apenas um dia antes da prova ou não estudando, o pai sempre “terceiriza” a culpa. O aluno precisa mudar se ele está errando, mas enquanto os responsáveis buscarem “outros culpados” por que ele irá mudar? A palavra “empatia” deve existir dos “dois lados”, do mesmo jeito que um responsável pede “empatia” ao professor para entregar aquele trabalho atrasado pois o aluno estava viajando, e a “empatia” com o professor, que vai deixar de estar com a sua família no final de semana para corrigir o trabalho do viajante. Do mesmo jeito que não devemos ofender um aluno ou responsável, os pais também precisam entender que eles devem medir suas palavras antes de falar de um professor, eles esquecem que também temos família, filhos, sentimentos, e que também podemos errar, quando um encanador erra, ele vai lá e arruma, um electricista erra, ele vai e arruma, e por que os professores não tem esse direito? E na maioria das vezes ele está correto, e depois que é apresentado aos pais o fato, por que eles não se retratam? Por mais incrível que pareça, todos nós somos humanos, e precisamos conscientizar a todos sobre isso.

Lógico que lendo tudo isso a vontade de desistir acabe sendo bem grande, eu não vou romantizar a profissão, pois devemos parar de falar que trabalhamos pelo amor, não, eu amo que faço, que é diferente que trabalhar por amor, eu trabalho por que preciso, mas como eu amo o que faço, sempre entrego o meu melhor, penso em estratégias e didáticas, para atingir de maneira efetiva os objetivos, sou muito feliz como professor, vejo que contribuo para a sociedade e com a formação de novos cidadãos, sempre falo para os meus alunos como professor eu não vou me tornar milionário, e nem me aposentar aos 30 anos, mas vou levar uma vida tranquila, comprar meu carro, minha casa, viajar, os estudos lhe proporciona uma estabilidade e a

possibilidade de trabalhar onde você achar melhor, e não aceitar apenas o que aparece.

## Referências

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano nacional de educação. Brasília. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Proposta curricular para a educação de jovens e adultos. Volume 1. Brasília, 2002.

FAUSTO, Bóris. História do Brasil. 6.ed. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30.ed., São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MONLEVADE, João A.; SILVA, M.A. Quem manda na educação no Brasil? Brasília: Idéa, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. Escolarização e Cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Heron et al. (Org.). Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996, p.34-56.

SACRISTÁN, José Gimeno. A escolarização transforma-se em uma característica antropológica das sociedades complexas. In: SACRISTÁN, José Gimeno. A educação obrigatória. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 35-55.

SHIROMA, E.; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. Política educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir teoria crítica da sociedade. Educar, Curitiba, Editora da UFPR, n.17, 2001, p. 111-123.

UNICEF. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Brasília: Unicef/Brasil, 1991.

VASCONCELOS, Celso. Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. Cadernos pedagógicos do Libertad, n.3, São Paulo, Libertad, 14. ed.,1994.

FERREIRA, Abel. Cabeça Fria, Coração Quente. 1. ed. São Paulo: Garoa Livros, 2022.

SILVA, Carlos; BABUJA, Juliana. Evolução na Educação: as mudanças da sala de aula. In: YANAZE, L. CORREGIO, S. Metodologias Ativas: gamificação. Diadema: V&V Editora, 2022. p. 135.

PRO Dia Nascer Feliz. Direção: João Jardim. Produção: Flávio R. Tambellini. Roteiro: João Jardim. Brasil: Globo Filmes, 2006.

PROFESSORA morta aos 71 anos, não é amor, é exploração! | Diogo Almeida. Brasil: Youtube, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OJVQtx4YHPw>. Acesso em: 28 mar. 2023.



# Educação para as Relações Étnico-Raciais na Diretoria de Ensino da Região de São José dos Campos/SP - Brasil

Cíntia Ferreira Araújo



10.47247/MR/6063.023.9.8

## Introdução

O objetivo deste trabalho foi compreender como o Núcleo Pedagógico pode contribuir para a formação continuada dos docentes no que se refere ao atendimento da Lei 11.645/2008 e avaliar o impacto das ações do NPE para a formação, em serviço, nos espaços coletivos de estudos e Orientações Técnicas [OT].

A Lei de Diretrizes e Bases [LDB] 9394 de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 61, parágrafo único, estabelece que a formação dos profissionais da educação para atender as especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos a presença de sólida e qualificada formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho e a associação entre teorias e práticas mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço. Assim, segundo a legislação, espera-se que o conhecimento profissional docente seja uma mescla de saberes teóricos e práticos para que se possa agir de acordo com as necessidades de cada situação vivenciada no cotidiano escolar.

Sabe-se que a formação inicial, de modo geral, não habilita adequadamente os profissionais da educação para as atividades do magistério, há um longo debate e propostas no sentido de buscar mudanças para os cursos superiores que formam professores em nosso país. Não temos como objetivo aqui, debruçar sobre esta questão. A reflexão se dará sobre a importância da formação continuada, principalmente em serviço, no atendimento as Leis 10639/2003 e 11645/2008. Lembrando que parte considerável dos docentes tiveram sua formação inicial antes das referidas leis e mesmo aqueles que se formaram pós estas regulamentações, não necessariamente tiveram formação sólida no que se refere aos temas. O que demonstra a relevância da formação continuada, em serviço, sobre a temática.

Compreende-se que a formação continuada se faz necessária no decorrer do trabalho docente e deve ser vista como um processo constante e contínuo que caminhe a partir de dois aspectos: a autoformação, a que o profissional em serviço tenha um buscar contínuo de aprendizagem de seu ofício e a formação em serviço, a formação nos momentos coletivos, espaços privilegiados para estudo e reflexão da prática pedagógica.

Tardif (2002) destaca que os saberes docentes são existenciais, sociais e pragmáticos, que são adquiridos no e com o tempo, mas são também temporais, ou seja, vão sendo incorporados ao longo do processo de socialização e da carreira. Seria um saber-fazer que vai se reestruturando em decorrência da prática e das situações vivenciadas no trabalho. Saberes que precisam ser considerados, pois o professor não é apenas um técnico que aplica os conhecimentos produzidos por outros.

Candau (1996) reforça que a formação deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de investigação-ação e de investigação-formação tendo como referencial os saberes docentes e faz crítica

ao que denominou perspectiva clássica da formação continuada, ou seja, formação com ênfase na reciclagem<sup>1</sup> relegando aos professores meros consumidores de saberes produzidos por outros e desconectados da realidade escolar. Como lembrou Imbernón (2010), o professor deve ser sujeito e não objeto de uma formação e, esta formação clássica ainda permeia o cotidiano docente e pouco contribui para a formação continuada.

Na estrutura do Estado de São Paulo, o órgão responsável pela formação continuada dos profissionais da educação da rede estadual é a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo [SEDUC/SP], a qual possui a maior rede de ensino do Brasil com, aproximadamente, 3,5 milhões de alunos, 190 mil professores e 5 mil diretores de escolas distribuídos em 91 Diretorias Regionais de Ensino [DER].<sup>2</sup>

Mantendo o foco da formação em serviço, as DER, dentro de sua estrutura, mantêm o Núcleo Pedagógico. De acordo com o Decreto 57.141 de 18 de julho de 2011, os NPE são unidades de apoio à gestão do currículo da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, sua atuação acontece, entre outros, através de Orientações Técnicas que, articuladas com a Supervisão de Ensino, tem entre suas atribuições realizar ações de apoio na implementação do currículo oficial e identificar demandas de formação propondo ações de formação continuada aos Professores Coordenadores [PC] e demais professores. E são os Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico [PCNP] que realizam estas formações. Na estrutura atual, o NPE é composto dos PCNP<sup>3</sup> de: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Sociologia/Filosofia, Física/Química, Educação Física, CONVIVA,<sup>4</sup> Projetos Especiais e Anos Iniciais. Uma das funções do PCNP é acompanhar e orientar o trabalho pedagógico das escolas por meio das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo [ATPC], o Conselho de Classe e Série, as reuniões que envolvem a Equipe Gestora e Supervisão, acompanhar, orientar e se responsabilizar pela formação continuada dos Professores Coordenadores e a dos professores, dentre outras funções como colocado pelo Decreto.

E foi a partir do acesso a este cenário que foi possível realizar a pesquisa proposta, pois durante os anos de 2018 a 2021, a pesquisadora atuou como PCNP de História e entre outros era responsável pela EREER. Sendo assim, participou da elaboração, execução e acompanhamentos das formações sobre

---

1 Termo utilizado por Candau (1996) ao referir-se à atualização profissional docente.

2 Dados disponíveis em: [https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/#:~:text=A%20Secretaria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do,Secretaria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(QSE\).](https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/#:~:text=A%20Secretaria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do,Secretaria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(QSE).)

3 Nomenclatura usada até o ano de 2021.

4 O Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar [CONVIVA SP] foi criado pela SEDUC/SP com a proposta de que toda escola seja um ambiente de aprendizagem solidário, colaborativo, acolhedor e seguro, na busca da melhoria da aprendizagem. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/>.

a Educação para Relações Étnico-Raciais, buscando o fortalecimento da Educação Antirracista na DER de São José dos Campos.

Sabemos que nos últimos anos, embora tenha ocorrido avanços no que se refere a inserção, nos livros didáticos, da temática afro-brasileira e indígena, há muitas lacunas sobre o protagonismo dos povos originários, africanos e afrodescendentes na nossa história (SOUZA, 2015). E a luta por uma escola para todos passa por um currículo que consiga equilibrar os conhecimentos ancestrais, técnicos e acadêmicos do mundo global. O que gera tensão provocada pela “forma escolar” de educação, ou seja, educação fortemente influenciada pela “história dos vencedores”. Mas, segundo Fanelli (2021) é exatamente esta “forma escolar” que abre brechas para a reivindicação de outro tipo de escola, que consiga estabelecer diálogo entre as diversidades que compõem a sociedade e consequentemente que compõe o ambiente escolar.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho foi compreender como o NPE pode contribuir para a formação continuada dos docentes, no que se refere a Educação para Relações Étnico-Raciais e avaliar o impacto das ações do NPE para a formação nos espaços coletivos de estudos na escola.

## **Desenvolvimento**

Entende-se metodologia como o estudo do método para se buscar determinado conhecimento e conforme Demo (2003), a metodologia é uma preocupação instrumental, que se ocupa dos processos, um dos caminhos para se fazer ciência. Sendo assim, este trabalho utilizou-se da abordagem qualitativa. Segundo Gil (2017), no método qualitativo os dados são apresentados e analisados por meio interpretativo. E a partir destes dados, buscou-se atingir resultado prático para a produção de informações que possam ser referenciais para a atividade profissional da pesquisadora.

Esta investigação visou versar como a EREER, tema contemporâneo transversal, foi desenvolvida e tratada nas ações de formação do NPE e entrecruzadas com a gestão educacional e práticas pedagógicas nas unidades escolares da DER/SJC. Os dados para esta análise foram as Formações e OT do NPE e os registros de atividades desenvolvidas pelas escolas durante os anos de 2020 e 2021.

No que concerne a questão legal, há diversas normativas que tratam da obrigatoriedade da EREER nos currículos da Educação Básica. Para ficar apenas em algumas podemos citar a Lei 9.394/96 em seu Art. 26-A. *Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.* E a Lei 10.639/03 alterada pela lei 11.645/08 que prevê a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas em todas as escolas brasileiras.

No que se refere a Base Nacional Comum Curricular [BNCC], a temática pode ser percebida em sua **Competência Geral nº 9**: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. E aparece nas **Competências Específicas de Ciências Humanas para Ensino Fundamental nº 1**: Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos. E nas **Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio nº 5**: Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários e respeitando os Direitos Humanos.

Como o **Currículo Paulista** reitera a BNCC, a temática aparece em várias habilidades de áreas/componentes do currículo, em especial de Ciências Humanas e nos Temas Transversais (Ensino Fundamental) e nos Temas Contemporâneos Transversais (Ensino Médio). O que nos evidencia que a ERER não é um projeto! É uma ação curricular que dever ser inserida nos conteúdos das diferentes áreas/componentes, principalmente em Língua Portuguesa, História e Arte.

Sem desconsiderar ações pontuais de algumas escolas, na DER/SJC, as ações de formações sobre a ERER se efetivaram a partir de 2019, tendo ocorrido em 13 de junho, no Centro da Juventude, formação que reuniu Professores Coordenadores [PC] e professores interlocutores da ERER<sup>5</sup> dos Anos Iniciais, Anos Finais e Médio de todas as escolas, somando quase duzentos educadores. Esta convocação de Professores Coordenadores e interlocutores foi pensada pela necessidade de sensibilização e posterior inclusão do tema a ser trabalhado anualmente nas Unidades Escolares [UE].

Neste dia, entre outros, foi apresentado **Narrativas Quilombolas – Dialogar, Conhecer, Comunicar** - material organizado pelo então Núcleo de Inclusão Educacional [NINC] da Secretaria da Educação de São Paulo. Material que inclui livro e caderno de atividades e busca contextualizar a história e os modos de viver dos Quilombos, abordando a cultura quilombola e o legado africano que contribuiu para o que Brasil seja um dos países mais ricos e diversos do ponto de vista da complexidade cultural, como destacou Renato Ubirajara, técnico do NINC, no portal da Secretaria da Educação do Estado de

---

5 No Planejamento Escolar do início do ano, cada UE indica professores interlocutores para a Educação Ambiental, Diversidade Sexual e de Gênero e ERER. Estes profissionais participam de formações e replicam nas escolas.

São Paulo e um dos organizadores do livro.<sup>6</sup> Além da apresentação do material, seguiu sugestões para se trabalhar em diversos componentes/áreas, materiais da Secretaria e divulgação de drive com indicação de livros, filmes, sites e outros materiais pertinentes a temática.

Participaram desta formação, o grupo de Jongo Mistura da Raça (cultura popular) de São José dos Campos, com conversa descontraída abordando preconceito/racismo, com vídeo de curta duração e vivência de jongo. E o professor Ubiratan Gomes, PCNP na DER de São Vicente e Cacique residente na aldeia Bananal em Peruíbe, litoral sul de São Paulo.

Figura 1 - Jongo Mistura da Raça - Formação ERER/Migrante - Centro da Juventude/SJC - 13/06/2019



Figura 2 - Professor/PCNP/Cacique Ubiratan Gomes Formação ERER - Centro da Juventude/SJC 13/06/2019



---

6 Secretaria da Educação Estado de São Paulo:  
<http://www.educacao.sp.gov.br/noticia/material-didatico-narrativas-quilombolas-e-apresentado-para-rede/> (Acesso em: 13 abr. 2019, 19h50).

No dia 18/08/20, aconteceu a ATPC de Ciências Humanas<sup>7</sup> que abordou os seguintes itens: O que é ERER? Amparo Legal; ERER e as aulas remotas. Como fazer? ERER e as habilidades das disciplinas; ERER e a Avaliação da Aprendizagem em Processo [AAP]; ERER e os professores das diversas áreas e componentes e Materiais de Apoio. Tudo isso, buscando atender as Leis 10.639/03 e 11.645/08; dar sequência as formações relativas a ERER ofertadas pelo Centro de Mídias SP [CMSP]<sup>8</sup> e subsidiar o trabalho com as habilidades do 3º bimestre, por meio dos temas da ERER. Esta abordagem seguiu na ATPC de Linguagem do dia 19/08/209 e na ATPC de Ciência da Natureza e Matemática do dia 20/08/20.10

Criou-se grupo de WhatsApp composto pelos professores interlocutores da ERER nas UE, pela Supervisora e PCNP da pasta, com objetivo de divulgação de materiais, informações de cursos, eventos e compartilhamento de prática pedagógica. Divulgação e incentivo na participação no Festival Afro Minuto – Flink Sampa<sup>11</sup> e culminância, de forma remota, das ações das escolas desenvolvidas em 2020.

Neste ano, aconteceram duas palestras promovidas pela DER e NPE. A primeira com o professor Samuel Oliveira, da etnia Nhandewa, que abordou, entre outros, os diferentes grupos étnicos indígenas existentes no Brasil e o indígena dentro do olhar do “não indígena”, a temática indígena no currículo escolar e reflexão sobre o uso de alguns termos que persistem no nosso cotidiano. E palestra com Eliane Leite A. Malteze, com o tema: Como construir uma Educação Antirracista.

---

7 <https://www.youtube.com/watch?v=KVEXzLoHxbw&t=4819s>

8 Plataforma composta por canais digitais abertos e por aplicativo que permite acesso a diversos conteúdos para professores e estudantes da rede estadual de ensino, com dados patrocinados pelo Governo do Estado de São Paulo. O Centro de Mídias SP tem como objetivo contribuir com a formação dos profissionais da rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia. Disponível em: <https://centrodemidiassp.educacao.sp.gov.br/o-que-e-o-centro-de-midias/>.

9 <https://www.youtube.com/watch?v=JBYqBos728w&list=PLBosyotvvhx5337e-l-B94SlqSJJOMoh6E&index=10>

10 <https://www.youtube.com/watch?v=461tCuvX9Dg&list=PLReWHqk9X4rgj5ENT6xANC0oGPs6ht1ma&index=8>

11 Festival Afro Minuto – Flink Sampa foi idealizado para os estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio de escolas públicas, privada e Sistema S (SESI/SP). Organizado pela Universidade Zumbi dos Palmares, acontece anualmente e tem como objetivo estimular e promover o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade étnico-racial brasileira e à cultura afro-brasileira por meio de produções audiovisuais que respeitem o Estatuto de Igualdade Racial e a lei que preconiza o estudo da África e do Negro nas instituições de ensino. Mais informações no site: <http://flinksampa.com.br/afrominuto/>.

Figura 3 - Palestra: Professor Samuel Oliveira/ Nhandewa – 25/09/20

Diretoria de Ensino Região de São José dos Campos

NPE

Dia 25/09/20 - 14h30 às 16h30

“Os diferentes grupos étnicos indígenas existentes no Brasil”

Transmissão ao vivo pelo YouTube

<http://bit.ly/PalestraERER>

Samuel Oliveira

Realização:  
Diretoria Regional de Ensino - Região de São José dos Campos/SP

“Os diferentes grupos étnicos indígenas existentes no Brasil”

A palestra tem por objetivo: discorrer sobre os indígenas no século XXI, o indígena dentro do olhar não indígena, refletir sobre os termos índio/indígena/grupo étnico, desconstruir alguns conceitos e enfatizar a legislação obrigatória que inclui a temática indígena no âmbito de todo o currículo escolar em todas as escolas do país.

**Samuel Oliveira:** Professor de Geografia/História da Rede Estadual Paulista. **Especialista em:** Docência no Ensino Superior/Psicopedagogia/Educação Infantil/EAD e Tecnologia/Pós-graduação em Metodologias Ativas e TDIcs na Educação.

**Autor nos livros:** Gramática Guarani-Nhandewa (Unicamp) e Mito de Origem Guarani Nhandewa. Coordenador de Comunicação da ARPINSUDESTE e Colaborador da Assessoria de Comunicação da ARPIN SUL e APiB.

**Público:** Evento aberto ao público em geral.

Tendo como ponto de partida as formações sobre ERER ofertadas pelo NPE, no segundo semestre de 2019 e no ano de 2020 e reconhecendo a importância de considerar realidade escolar, foi elaborado um questionário para dar voz às escolas da Regional de SJC e enviado para as UE no final do ano letivo de 2020. De acordo com Gerhard e Silveira (2009), o questionário é um instrumento de coleta de dados que objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas. Os objetivos deste formulário foi coletar informações sobre as ações desenvolvidas em relação a ERER, Educação Antirracista e convidar as escolas a participar de posterior Culminância ERER/DER do ano de 2020. O formulário pedia a identificação da escola, responsável pelo preenchimento, cargo/função do responsável pelo preenchimento; período que as atividades foram desenvolvidas; descrição das atividades desenvolvidas; público envolvido; demais informações que a escola acreditava ser pertinente sobre a ERER; e espaço para Anexos (fotos, vídeos etc.).

Ao longo de 2020, muitas ações aconteceram nas escolas da DER. Mas como o formulário enviado foi um convite, 13 UE responderam divulgando suas ações. Devido ao isolamento colocado pela pandemia, a forma encontrada para realização da culminância foi através da ATPC de Humanas via YouTube. E devido ao tempo/disponível através desta ferramenta, apenas 05 escolas participaram da Culminância ERER/2020 que aconteceu no dia 24/11/20 com o tema **Currículo Paulista e os Temas Contemporâneos Transversais: um olhar sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais nas escolas de DER de São José dos Campos.**<sup>12</sup>

12 [https://www.youtube.com/watch?v=7XSDKxh5\\_84](https://www.youtube.com/watch?v=7XSDKxh5_84)

Em 2021, as formações ERER nas ATPC de todas as áreas, o grupo WhatsApp, divulgação e incentivo na participação no **Festival Afro Minuto – Flink Sampa** continuaram. Houve formação para os Professor Coordenador de Agrupamento de Escolas [PCAE] com comanda para que estes desenvolvessem com os PC de seus agrupamentos. Formação para os Professor Coordenador Geral [PCG] das escolas do Programa de Tempo Integral e PC do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos [CEEJA], unidades que não comportavam PCAE em 2020. Formação para PC dos Anos Iniciais [AI] e formação/divulgação/sugestão de trabalho com o **Acervo 2021: Práticas para uma Educação Antirracista** - acervo Literatura e Diversidade adquirido pela SEDUC e disponibilizado para as escolas da Rede. Também aconteceu a formação nas ATPCs (YouTube) de todas as áreas do conhecimento. Na data 17/08/21, na 11ª ATPC Ciências Humanas DER SJC **Educação Antirracista**<sup>13</sup>; no dia 18/08/21 na ATPC de Linguagem<sup>14</sup> e em 19/08/21 na ATPC de Ciência da Natureza e Matemática<sup>15</sup>.

No final do ano eletivo de 2021, como ocorrido em 2020, foi enviado formulário para as 77 escolas da Regional de SJC. O objetivo deste formulário foi coletar informações sobre as ações desenvolvidas em relação a ERER, Educação Antirracista e convidar as escolas a participar de Culminância ERER/DER do ano de 2021. O formulário seguiu o modelo do ano anterior e pedia a identificação da escola, responsável pelo preenchimento, cargo/função do responsável pelo preenchimento; período que as atividades foram desenvolvidas; descrição das atividades desenvolvidas; público envolvido; demais informações que a escola acreditava ser pertinente sobre a ERER; e espaço para Anexos (fotos, vídeos etc.). Das escolas convidadas a responder o formulário, 27 enviaram suas contribuições, divulgações das ações ERER de 2021 e intenção de participar da culminância ERER/2021.

No fim do ano, ocorreu a **Culminância 2021 – ERER da DER/SJC** que aconteceu de forma física (em uma das salas da DER) e de forma virtual, ambas podem ser apreciadas através do site [bit.ly/siteNPE](http://bit.ly/siteNPE) em: Início, ERER (Exposição Física – Culminância 2021 – ERER e Exposição Virtual – Culminância 2021 – ERER).

Através dos acompanhamentos das escolas, sabemos que outras unidades desenvolveram ações sobre a ERER, mas não responderam ao formulário. Uma das interpretações possíveis é que talvez estas escolas não se sentissem confortáveis em compartilhar suas práticas em nível DER. O que abre possibilidades para outras tantas interpretações como a necessidade de fortalecimento das ações e práticas nestas UE.

---

13 [https://www.youtube.com/watch?v=vcsYrg5dZ5M&list=PLKdsyJju6cu7Zju6x9KoMzQWrx3mEtze\\_&index=7&t=1901s](https://www.youtube.com/watch?v=vcsYrg5dZ5M&list=PLKdsyJju6cu7Zju6x9KoMzQWrx3mEtze_&index=7&t=1901s)

14 [https://youtu.be/6\\_UNRCvZWXI](https://youtu.be/6_UNRCvZWXI)

15 <https://www.youtube.com/watch?v=xLHRNrfPqVs&list=PLReWHqk9X4riziGNoPvDU5J4g8tMYczoh&index=5>

De modo resumido, temos o seguinte quadro: no ano de 2020, 13 escolas das 77 da DER/SJC enviaram, através do formulário, as práticas ERER que desenvolveram. O que corresponde a 17% das UE; no ano de 2021, 27 escolas das 77 da DER/SJC enviaram através do formulário, as práticas ERER que desenvolveram. O que corresponde a 35%, ou seja, um crescimento de 18% de um ano para o outro.

## Conclusão

Este estudo deu voz as escolas que responderam a pesquisa e possibilitou compreender como o NPE contribui para a formação continuada de PC e professores, no que se refere a ERER, e o impacto destas formações na realidade das escolas analisadas. Propiciou enxergar as necessidades de demandas formativas para que as ações referentes a Educação para as Relações Étnico-Raciais continuem crescendo e se fortalecendo até que consiga estar presente, de forma contínua, em todas as UE da Diretoria de Ensino de SJC.

Durante o ano letivo de 2021 foi possível visualizar que em algumas escolas a abordagem ERER vem acontecendo de forma transversal e se faz presente ao longo do ano letivo, outras caminham para esta consolidação e há aquelas cujos trabalhos ainda são tímidos e acontecem de forma pontual. Por isso é importante que todas sejam incentivadas, formadas e que se tenha um olhar especial para aquelas que vêm apresentando dificuldades para o trabalho contínuo da ERER. Para estas, é extremamente importante que se valorize todas as ações, mesmo que pontuais, para que consigam como o tempo consolidar este trabalho tão importante.

Além das formações da DER de SJC, há inúmeras formações através do CMSP e destacamos a **Trilha Antirracista**, que vem ofertando para os profissionais da Educação (AI, AF e Médio) reflexões, orientações, referenciais teóricos, sugestões de abordagem, práticas compartilhadas etc. O que mostra a importância e compromisso da SEDUC com a temática.

É importante destacar que apenas a abordagem cultural não é suficiente para a construção de uma Educação Antirracista. Ela é importante, mas precisamos transcendê-la! Se ficarmos somente na visão da contribuição da miscigenação para a formação do povo brasileiro (indígena, negro e branco europeu), acabamos por suavizar conflitos e violências, não nos atentando para as resistências, lutas e apagamento histórico. A formação da sociedade brasileira deve-se sim a mestiçagem, tão presentes na concepção de alguns autores do tema. Mas é preciso problematizar em que contexto e condição se deu esta miscigenação, que foi usada, inclusive, como política de dominação. Que consequências a invasão europeia trouxe para os povos originários e a escravidão para os afro-brasileiros na atualidade.

Mesmo com todas as legislações citadas e desenvolvimento de práticas em muitas escolas, nota-se grandes desafios para se implantar a ERER.

Em muitos casos, há boas intenções de trabalhos, mas, infelizmente, esbarram-se em estereótipos que acabam por exaltar, mesmo que inconscientemente, o etnocentrismo e eurocentrismo, perpetuando preconceitos. Por este motivo a formação continuada em serviço, seja via DER e/ou UE, é importantíssima. Para que de fato possamos construir uma Educação Antirracista, tendo a escola como aliada na construção de uma sociedade mais justa, igualitária em que todos tenham lugar, voz e vez.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília;

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília;

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília;

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular [BNCC], 20 de dezembro de 2017**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília;

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria Realli; MIZUKAMI, Maria das Graças. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos (SP): Editora UFSCAR, 1996, p. 139-152;

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas (SP): Autores Associados, 2003;

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. A Lei 11.645/2008: a história de como a temática indígena passou a ser obrigatória nas escolas brasileiras. Curitiba: Appris, 2021;

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRS-Série Educação a Distância, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Com o elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017;

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Luz Heli. **Um estudo do significado e sentido da formação continuada de professores para o professor coordenador**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letra e Ciências Humanas, UNIFESP/Guarulhos, 2020;

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 57.141 de 18 de julho de 2011**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo – Executivo. 18 jul. 2011. p. 1.

SÃO PAULO (ESTADO). **Currículo Paulista Etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). **Currículo Paulista Etapa Ensino Médio**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2020.

SOUZA, Gleice Keli Barbosa. Os esquecidos da história e a Lei 11.645/08: continuidades e rupturas? Uma análise sobre a representação dos povos indígenas do Brasil nos livros didáticos de História. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015;

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2002.



# **Educação Ambiental e Conservação: Uma análise do protagonismo das escolas públicas estaduais nas reflexões sobre sociedade e meio ambiente**

Cristiane Fortkamp Schuchs e Fernanda Gabriela Rateke

**doi**

10.47247/MR/6063.023.9.9

## Introdução

Esta pesquisa é parte de uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2008, que tinha como objetivo analisar os impactos da implementação do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro (PEST), em Santa Catarina/Brasil, e da história de alguns de seus conflitos socioambientais.

A Fundação do Meio Ambiente de Santa Catarina (FATMA), ao longo de sua história como autarquia, tem construído um discurso que busca nomear o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro como santuário da biodiversidade. Mas essa área de preservação permanente tem ainda habitantes em seu interior, que vêm sendo retirados ou impedidos de exercerem suas atividades econômicas tradicionais, o que gera inúmeros conflitos e discursos resistentes.

Na cidade de Santo Amaro da Imperatriz, especificamente a localidade de Várzea do Braço, tornou-se para a pesquisa um modelo explicativo, que pode ser ampliado, testado e comparado com outras comunidades, através de um elemento coesivo da pesquisa, que é a utilização do espaço como símbolo de vivência e fonte de sobrevivência. Neste sentido, as práticas pedagógicas que compunham a profissão da autora ampliaram a pesquisa, involuntariamente em seu projeto, devido à possibilidade da pesquisadora de desenvolver um projeto de Educação Ambiental na Escola de Educação Básica Nereu Ramos, que se constitui como o maior colégio do município, atendendo a maioria dos jovens das regiões ao redor, inclusive os jovens moradores da comunidade escolhida para pesquisa, fato que não era de conhecimento da pesquisadora até a aplicação do projeto.

O trabalho desenvolvido no ambiente escolar foi amplamente aceito, de modo que despertou o interesse de outras turmas e outros professores em relação ao assunto, estabelecendo um diálogo com a comunidade em geral. Entretanto, na discussão sobre o tema conservação entre os alunos de segunda e terceira série do ensino médio, encontrou-se um silêncio instigador e uma indiferença frustrante por parte de alguns alunos, que totalizavam 5% dos alunos que já conheciam a temática.

As dinâmicas estabelecidas em sala de aula possibilitaram compreender que destes estudantes, quatro alunos eram moradores da comunidade de Várzea do Braço e que, portanto, a questão do parque para eles ganham outra conotação.

Os resultados desta pesquisa levam ao entendimento que, mesmo que se afirme que a amplitude dos problemas sociais e ambientais do mundo atual tem-se revelado numa poderosa força criadora e propulsora de mudanças, é preciso salientar que, mesmo com todas as mudanças que a humanidade sofreu ao longo da história o ser humano sempre dependeu direta ou indiretamente da utilização dos recursos da natureza. Em outras palavras, o ser humano é indissociável do mundo natural.

## **Uma história Ambiental em (Re)Construção: A natureza e a sociedade no município de Santo Amaro da Imperatriz.**

Partindo do conceito de espaço como “inteligível através da sociedade que o produz” (CORRÊA, 2003.p.38), e de que este espaço produzido configura na Constituição Federal Brasileira, em seu artigo 225 que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado”, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações discutem-se as diversas variáveis que influenciam na estabilidade e sustentabilidade ambiental de uma sociedade, e como estas se fazem sentir nos espaços de convivência coletiva.

O município de Santo Amaro da Imperatriz, localizado no Estado de Santa Catarina, foi fundado em 1958. Conhecido como verde Vale das Termas, é a primeira estância hidromineral do país. Rica em natureza, cenários e paisagens, constitui-se economicamente do turismo, comércio, serviços e produção agropecuária, com uma população média de 21 mil habitantes. Situada nas encostas do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro (PEST), a cidade atualmente discute o novo Plano Diretor do município, onde os principais entraves jurídicos estão associados às áreas de preservação permanentes, à verticalização da cidade às margens do rio Cubatão, principal rio da cidade. Além disso, discute-se a implantação de novas áreas de preservação em antigas áreas de produção agrária familiar.

Estatísticas do IBGE apontam para uma gradativa transformação do perfil econômico do município, devido à significativa concentração da população na área urbana entre o período de 1970 a 1998. (IBGE documentos avulsos s/d) Segundo dados da prefeitura municipal, as principais atividades econômicas são o comércio em geral e a prestação de serviços, que atendem muitas demandas dos municípios vizinhos; com especial atenção para as águas termais, exploradas pela atividade turística, sendo uma crescente fonte de arrecadação de recursos. (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO AMARO DA IMPERATRIZ, 2000: 36). O Mapa 1 ilustra a localização do município e a área de Santo Amaro da Imperatriz tomada pelo PEST:



tomate e em décimo - quarto na produção de batata. (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO AMARO DA IMPERATRIZ, 2000: 40).

O alto consumo de produtos químicos, sejam adubos, fertilizantes e principalmente defensivos, torna bastante conflituosa a atividade agrícola, principalmente em relação aos mananciais de água existentes na região. Explicitamente este assunto fica colocado na comunidade de Várzea do Braço, comunidade que fica dentro do PEST.

A geografia do PEST compreende a vegetação da Mata Atlântica e, principalmente nas regiões agricultáveis, há problemas quanto à legalização das propriedades, pois, a prática agrícola e as pastagens são empecilhos na manutenção dos ecossistemas. Um exemplo é a bacia hidrográfica do rio Cubatão, que é a principal fonte de abastecimento de água para a grande Florianópolis. (ICEPA, 1990.p. 77)

Em virtude disso, os aspectos culturais destas comunidades passam por um processo de transformação, à medida que estas devem adequar-se às transformações da lógica econômica da utilização dos recursos naturais do meio em que vivem. Também, esse processo de repensar a utilização do espaço natural causou rupturas visíveis em antigas formas de produção que outrora se apresentavam como significativas para o Estado.

Cristina Adams ressalta que, conforme as unidades de conservação foram sendo implantadas nos países em desenvolvimento que possuem graves problemas de distribuição de terras, pobreza e fome, identificou-se a fragilidade do conceito de áreas protegidas como intocáveis, uma vez que estes espaços são utilizados, invariavelmente, como fonte de recursos por sua abundância e pelo precário ou inexistente controle destas áreas. Desta forma, buscou-se analisar relatos de pessoas que convivem em espaços diferentes, mas que têm em comum a forma como se relacionam com o meio ambiente, e as angústias derivadas da formação do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro.

Partindo da argumentação de que a formação de unidades de conservação deve analisar tanto os impactos ambientais quanto os impactos de ordem social e econômica, busca-se discutir questões como a exploração de recursos naturais, limitações ao uso do espaço e a perda do valor financeiro de algumas propriedades. Isto implicou numa segunda forma de análise, que permitisse contextualizar os valores que amarram diferentes indivíduos em projetos políticos comuns; e evidenciando que a forma como as pessoas se relacionam com o meio ambiente está longe de ser um processo mecânico e imutável; sendo antes, um processo movido por intencionalidades.

O conceito de natureza aqui é entendido como “a essência do que constitui o universo, ou seja, o meio ambiente de todos os seres vivos e que ainda não foi degradada pela ação humana.” (PÁDUA, 2003: 34). Contudo, essa natureza selvagem e intocada, segundo Simon Schama não demarca a si mesma, não se nomeia, não venera a si mesma. (SCHAMA, 1996: 45). Ou seja, a humanidade transforma o conceito de natureza, segundo concepções diversas.

Portanto, podemos perguntar: Para quem a natureza é vista como patrimônio natural? E sendo um patrimônio, até que ponto pode ser utilizado.

Esses questionamentos são fundamento da dicotomia existente entre a formação da área de preservação e a manutenção de comunidades agricultoras no mesmo espaço. Neste sentido, a discussão sobre formação de unidades de conservação requer transformações sociais consideráveis, abrangendo tanto o espaço político-econômico, quanto cultural das comunidades envolvidas. A exploração dos recursos naturais e as limitações ao uso do espaço são disparidades nas discussões sobre impactos ambientais, impactos de ordem social e econômica que giram em torno das áreas agricultáveis.

A cidade de Santo Amaro da Imperatriz, especificamente a localidade de Várzea do Braço, tornou-se para a pesquisa um modelo explicativo, que pode ser ampliado, testado e comparado com outras comunidades, através de um elemento coesivo da pesquisa, que é a utilização do espaço como símbolo de vivência e fonte de sobrevivência. Além disso, sob o ponto de vista ecológico, Santo Amaro da Imperatriz torna-se uma área muito importante para a formação de um corredor ecológico, unindo remanescentes florestais, possibilitando o livre trânsito de animais e a dispersão de sementes das espécies vegetais.

Neste sentido, ao contrário das áreas protegidas de outros países do mundo, como por exemplo, as áreas tailandesas, onde os problemas da conservação centram-se na ameaça da biodiversidade em longo prazo, por se constituírem em áreas muito pequenas, abrangendo ecossistemas incompletos ou insustentáveis, o PEST configura-se fisicamente como uma extensa área, abrangendo centenas de espécies em biomas diversificados, sendo, portanto, difícil à fiscalização e proteção efetiva de toda a área, equivalente a 1% do território do Estado de Santa Catarina.

Vários fatores fazem os problemas de fiscalização e aplicação de legislação especialmente difíceis em países em desenvolvimento. Um deles é a falta de planejamento avançado, para assegurar que os residentes locais recebam notificações apropriadas e compensação por qualquer perda de terras ou recursos. Outro é geralmente a situação marginal dos residentes locais, se comparados com as elites do governo nacional e da maioria dos turistas que vai se beneficiar com o parque.

Segundo a caracterização regional feita para o Plano Básico de Zoneamento do PEST, o município de Santo Amaro da Imperatriz é um exemplo do conglomerado da grande Florianópolis que desenvolve atualmente um conjunto de atividades no setor terciário, como o comércio e a prestação de serviços, onde se destacam as atividades voltadas para o turismo; que se tornam oportunidades de emprego e renda fora da atividade primária (extrativismo, pecuária e agricultura), possibilitando outras formas de sobrevivência e desenvolvimento que não danifiquem a integridade da área de preservação. Mas estas medidas são dificultadas pelo número de ocupantes dos territórios reivindicados para a área de preservação.

Atualmente em Santo Amaro da Imperatriz há inúmeras empresas que atuam no turismo de aventuras, assim como inúmeros visitantes que escolhem o município para praticar esportes. Estas atividades, além de participarem ativamente da arrecadação de tributos, também divulgam o potencial natural do município.

### **Caseiros, nativos, sitiantes: As várias faces do problema da ocupação no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro (PEST)**

Partindo da premissa de que o objetivo dos parques é preservar a biodiversidade que eles contêm, em longo prazo é difícil atingir estes objetivos quando as pessoas estão em atividades dentro dele. Porém, essa visão preservacionista da formação de áreas protegidas, confronta-se com uma outra vertente discursiva, que é a função social do ambiente como lugar de vivência de muitas comunidades.

Na entrevista com o agricultor A<sup>1</sup>, nascido e criado na comunidade, e com uma história de vida que evidencia esta necessidade do ser humano em utilizar os recursos naturais. Quando se perguntou sobre a sua vivência na área que hoje é requerida para a conservação, ressalta:

Nós nos criamos aqui quase como índios; estrada não havia... era tudo a cavalo ou com carro-de-boi. Plantávamos nos morros. Meu pai criou doze filhos aqui assim – derrubando a mata e plantando; porque era um tempo em que as vargens não eram ocupadas. (AGRICULTOR A , Entrevista, 2005)

Quando interrogado sobre as condições de vida nesse período, o agricultor responde num tom saudoso:

Com o tempo, a família começou a crescer. Nossa vida aqui sempre foi muito simples; eu não vou dizer que era fácil! Mas se nós tivéssemos que andar descalço, ou ter apenas um sapato, ninguém reparava! Mas o tempo exigiu uma mudança; hoje tenho cada vez mais que aumentar a lavoura, para ter mais lucro, para poder sustentar a família; porque as necessidades hoje são outras! (AGRICULTOR A, Entrevista, 2005).

Esta afirmação reportou a entrevista para o interesse em saber de que forma mudou a utilização do espaço como fonte de renda, uma vez que as necessidades básicas para o sustento da família exigiam uma nova forma de ocupação. A resposta foi imediata:

---

<sup>1</sup> Considerando as fragilidades do tema e as questões que envolvem famílias e o Ministério Público, optou-se por preservar o nome dos agricultores entrevistados e suas famílias.

Como eu te falei, quando tínhamos 15 anos, plantamos em morros e, bom, não precisávamos de agrotóxicos. Com o tempo, vieram os tratores e as máquinas para nos ajudar, e então deixamos o morro de lado porque as vargens foram limpas. E também começamos a utilizar veneno, porque facilitava muito. Sem veneno, você utiliza a família toda, para plantar um hectare; com veneno você planta 10 hectares. E a qualidade de vida melhorou! Mas há 30 anos, começou um problema aqui, que foi o parque. Um pai que criou doze filhos, hoje tem dois aqui. (AGRICULTOR A, Entrevista, 2005).

Em entrevista realizada com outro agricultor, morador da comunidade de Várzea do Braço há 78 anos, nas mesmas terras que foram do seu pai, equivalente a 61 hectares da região, sempre trabalhando na agricultura e complementando a renda familiar com engenho de farinha e moinho de milho, também criou os filhos na mesma atividade. (AGRICULTOR B, Entrevista, 2005), afirma-se que pessoas ficaram com medo da FATMA, e que o período de formação do Parque foi bastante difícil para todos os moradores. Nas palavras do agricultor, “tudo começou errado”. (AGRICULTOR B, Entrevista, 2005). Primeiro, ele estava “muito bem colocado financeiramente.”

O problema todo teria começado por volta de 1979 e 1980, quando o Governador do Estado de Santa Catarina, Konder Reis, e o padre Raulino Reitz, responsável pela campanha conservacionista do PEST, e desqualificados pelo entrevistado, fizeram uma reunião em Santo Amaro da Imperatriz, para apresentar a legislação referente ao parque. (AGRICULTOR B, Entrevista, 2005).

Para o agricultor, Raulino Reitz e Konder Reis raciocinaram a formatação do Parque sem nunca terem conhecido a realidade local das comunidades atingidas pela decretação do PEST, o que teria desencadeado uma grande crise econômica, social e política em Santo Amaro da Imperatriz. Seguiu-se um processo de “fuga” dos habitantes da região do parque para outras localidades do município e arredores, e de mais de 100 famílias que ali habitavam, logo ficaram “pouco mais de 40”. (AGRICULTOR B, Entrevista, 2005).

Mesmo sendo um dos moradores mais antigos da comunidade, o agricultor foi o entrevistado mais despreocupado em ceder as informações para publicação. Segundo ele, as autoridades envolvidas na questão do parque pouco se preocuparam em ouvir as comunidades afetadas – fato que os levou a dificultar tanto o desenvolvimento da região, quanto o próprio processo de preservação. (AGRICULTOR B, Entrevista, 2005). Ainda segundo o agricultor:

Agora andam discutindo na justiça que os sítiantes não têm direito às terras, porque foram compradas depois que já existia o Parque. Mas isso tudo é culpa deles. Foram eles que trouxeram os ricos para cá! Eles pensaram que não precisavam falar com os pequenos proprietários; e ao invés de negociar conosco... O que aconteceu? Muita gente vendeu suas

terras com medo, e pessoas de posse se interessaram. E agora que eles compraram, é deles! Como não? Eles pagaram! (AGRICULTOR B, Entrevista, 2005)

O relato do agricultor é bastante parecido com o relato das demais pessoas de sua comunidade que foram entrevistadas. Apresenta a indignação frente ao esquecimento de se adotar uma política de transformação social em que a comunidade fosse diretamente participativa nas mudanças que deveriam acontecer devido à formação da área de preservação, e também, um sentimento de revolta quanto às medidas atuais que estão sendo tomadas para a manutenção da área de conservação integral:

Você sabe que na luta por alguma coisa, sempre tem pessoas de um lado e do outro em confronto. No nosso caso um dos problemas é a prefeitura do município. Quando o prefeito de Santo Amaro da Imperatriz era o senhor João Broering, ele nunca deixou ninguém mexer aqui! De lá ele já dizia: primeiro vocês vão achar o dinheiro para indenizar aquelas pessoas, e depois vocês podem voltar agora não há quem lute conosco! Então fica mais difícil. (AGRICULTOR B, Entrevista, 2005).

Entretanto, à medida que as questões atuais referentes à área de preservação foram fazendo parte da entrevista, o tom tranquilo da voz do agricultor cedeu espaço para o repúdio e a revolta, e o entrevistado passou a queixar-se sobre a impossibilidade de usar suas terras, que “viraram praticamente capoeira, porque dizem que elas são da FATMA”. (AGRICULTOR B, Entrevista, 2005).

Outra queixa do agricultor C direcionava-se ao papel do Estado como um todo, e à demora deste em tomar decisões que levem em consideração tanto os problemas e as reivindicações dos agricultores, de um lado, e a necessidade de preservação do PEST, de outro. Isso porque seus filhos, que estão passando a utilizar parte da terra em litígio por conta da constituição do parque, não terão o direito de usufruir delas no futuro.

Para o entrevistado, a questão do PEST tornou-se um fardo após sua viuvez, já que ele têm filhos e esposa enterrados em cemitério localizado no interior do parque:

Você acha que vai acontecer o quê comigo se eu sair daqui? E você acha que eu posso ficar aqui sozinho? Do que adianta eles me deixarem aqui porque eu sou velho, e tirarem os meus filhos e netos daqui? Então eu trabalhei uma vida inteira para ficar sozinho, e não deixar nada para os meus descendentes? Você acha isso certo? (AGRICULTOR C, Entrevista, 2005).

Operadores do Direito são categóricos ao afirmar que as Ciências Jurídicas, e os códigos de direito seguem ou são o reflexo do todo social, das

suas necessidades e propriedades. Em certa medida, isso pode ser observado, porque o ressentimento e a insegurança da comunidade local, representados na fala do agricultor C, criou a necessidade de remodelar as metas e restrições da legislação do parque, desde 1979. (AGRICULTOR C, Entrevista, 2005).

Contudo, embora o objetivo fosse tornar mais flexíveis, pelo menos oficialmente, os espaços e termos do debate entre população local e Estado com vistas a implementar o PEST em definitivo, tais estratégias resultaram em mais uma dificuldade para os administradores quando o tema é implementação e definição conceitual de “parques”. Tudo isso poderia ser traduzido em termos de consequências políticas de imposição de uma determinada espécie de conservação, sem prévia preparação das populações envolvidas para o debate e o processo decisório.

Na entrevista, o agricultor D deixa clara a situação espúria do embate entre o Estado e o cidadão comum na luta pela definição de áreas a serem preservadas ou não, especialmente por afirmar que há casos, muitas vezes, em que são os pequenos agricultores obrigados a burlar ou tentar burlar normas para escapar de multas de órgãos ligados à preservação do meio ambiente. (AGRICULTOR D, Entrevista, 2005).

Segundo o agricultor D (2005), haveria incompatibilidade entre o gerenciamento da FATMA sobre o PEST, que estabeleceu normas para o uso sustentável da terra, e a interpretação do Ministério Público sobre a ocupação de terra no parque, que investe na ideia de retirar da área os chamados sitiantes, que seriam aqueles que têm terreno, mas não sobrevivem do trabalho nele. O mesmo agricultor afirma que, para os moradores tradicionais, as posições antagônicas da FATMA e do MP constituem maneiras opressoras de tratamento da questão do parque em toda sua complexidade de história de ocupação. O agricultor, por exemplo, afirma que a proposta do MP é inapropriada e impossível:

Sabemos que existem coisas que não podem dar certo. A intenção dele [do MP] de tirar os sitiantes sem direito nenhum, não é justa! Se você compra a minha propriedade, com escritura pública, você tem direito a ela. Não entendemos... quando podia fazer alguma coisa não fez! Agora os sitiantes já estão aqui. Não posso dizer se eles causam ou não aqui algum problema; mas isso teria que ser resolvido com eles. Agora, dizer que eles não têm direito nenhum à propriedade? Isso é absurdo. (AGRICULTOR D, Entrevista, 2005)

Ainda segundo o agricultor D, existem outras questões que a vida em comunidade não permitiria:

Ele também disse que as pessoas mais velhas da comunidade, como o meu pai, eles não vão retirar da localidade. E os outros, com o tempo, eles vão indenizar. Agora eu te pergunto: você acha mesmo que eu vou deixar o meu pai sozinho aqui dentro? E mais: De repente eu possa continuar aqui porque sou um produtor orgânico e tenha uma chance...

Mas tu acha que oito famílias serão felizes aqui sem o resto da comunidade? (AGRICULTOR D, Entrevista, 2005).

Na comunidade de Várzea do Braço, há uma primeira movimentação de moradores na tentativa de organizar uma reação coletiva que impulse as negociações das terras que são ocupadas e que estão dentro do parque. Em 15 de junho de 2007, num pequeno salão de festas da Igreja da comunidade, reuniram-se cerca de 40 pessoas para discutir as questões relacionadas ao direito de propriedade em Santo Amaro da Imperatriz.

A dificuldade de negociações deste grupo de atores históricos com o Ministério Público e com outros órgãos competentes fez com que a pesquisadora não tivesse permissão para gravar uma entrevista no local, devido ao clima tenso que perpassava por todos os rostos. Minutos depois, sequer foi possibilitada a pesquisadora permanecer entre eles, num debate sobre a nova legislação que remarcaria a área do PEST.

A manifestação exposta nas Figuras 5 e 6 chamou a atenção de políticos, representantes da igreja, empresários que possuem propriedades na região, e também da rádio local, que estiveram presentes na manifestação com os moradores. Faixas requerendo o direito de propriedade e a retirada da multa de vinte mil reais da Igreja Católica da comunidade, devido a construção do salão paroquial, pronunciaram que o conflito em questão não se refere à preservação ambiental, e sim às condições pelas quais a autoridade resolve intervir no espaço, ocupado antes da criação da área de preservação.

Fotografia 5 e 6: Mobilização em Várzea do Braço, Santo Amaro da Imperatriz/SC.



Acervo da autora.

Como se pode perceber, a politização da questão ambiental faz com que o parque tenha um lugar instável na sociedade. Além da questão da conservação, as populações habitantes do espaço estão demandando direitos como as terras agricultáveis, estradas, comunicação, educação e saúde; que ficam em segundo plano nas estratégias para resolução do impasse.

Para os entrevistados, a questão do parque os deixou inseguros quanto ao futuro. Como quase nada pode ser feito nas terras, fica o medo sobre a instabilidade de sua moradia:

Eu me preocupo quando meu filho vai para a escola em dia de chuva, porque além das terras serem muito lisas, o rio pode encher e levar as pontes (...) No meio da noite é difícil chegar até uma farmácia ou um hospital. Muitas vezes a estrada está tão ruim que o ônibus não chega até aqui! Você é professora e sabe que isso acontece muitas vezes! Aqui não há outro tipo de condução que não seja o ônibus escolar. Então fica difícil mesmo para ir até ao supermercado, ou ao médico. (AGRICULTOR E, Entrevista, 2005)

A questão da preservação para a população envolvida está muitas vezes carregada de simbolismos históricos. Foram longas horas de conversa para que o Agricultor E resolvesse contar o que aconteceu para morar num pequeno terreno, em uma casinha muito pequena de madeira:

Você sabia que eu perdi todo o meu terreno menina? O Governo tirou. Era 110 braças de terra. O governo mandou o povo plantar floresta, mas a gente quis saber só de tirar o que já estava plantado [...] então ele tirou! Ele fez certo né? (AGRICULTOR E, Entrevista, 2005)

A partir de então, a conversa com o agricultor tornou-se inviável do ponto de vista ético e humano, uma vez que a questão de terras o deixou profundamente abalado: “Oh! Dizem que quando um velho começa a deixar escorrer a água pelos olhos é porque está muito perto de morrer.” (AGRICULTOR 7, Entrevista, 2005).

A questão do reassentamento destas famílias muitas vezes tem sido ponto de políticas coercitivas e que refletem a falta de planejamento avançado, que assegurem aos residentes locais notificações apropriadas e compensação por qualquer perda dos recursos. Soma-se a isso, a impossibilidade financeira destas comunidades, de lutarem judicialmente por seus direitos. Isto faz com que estes moradores unam-se aos por eles denominados de “sitiantes”, que constituem-se, na grande maioria, em empresários da grande Florianópolis que, assumem a competência de lutar por suas terras ao mesmo tempo em que garantem o direito dos pequenos proprietários, uma vez que a Constituição Brasileira prevê, em sua legislação básica, o direito à propriedade e, em caso de sua privação por motivos de ordem pública, há garantia de compensação, através da indenização equivalente aos prejuízos sofridos. (PINHO, 2003: 130).

Configura-se assim, a premissa básica do conflito instaurado no território denominado Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. O que seria socialmente considerado mais importante? A proteção da biodiversidade independente do custo humano, ou a busca de um equilíbrio apropriado entre a preservação e o desenvolvimento das comunidades envolvidas?

## **Uma escola no caminho: A educação ambiental como ferramenta de mediação do conhecimento local**

A pesquisa na região da comunidade da Várzea do Braço foi ampliada, involuntariamente na pesquisa em andamento, devido à possibilidade de desenvolver um projeto de Educação Ambiental na Escola de Educação Básica Nereu Ramos, que se constitui como o maior colégio estadual no município, atendendo a maioria dos jovens das regiões ao redor, inclusive os jovens moradores da comunidade escolhida para pesquisa, fato que não era de conhecimento da pesquisadora até a aplicação do projeto.

Este projeto, por sua vez, foi elaborado com objetivo de atender as Diretrizes Nacionais de Educação (LDB), que prevêem o desenvolvimento de temas transversais e interdisciplinares em sala de aula, articulando o conhecimento escolar ao cotidiano das comunidades. Segundo o conceito da Lei Federal 9.775/99, a educação ambiental consiste em processos por meio dos quais, o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente e qualidade de vida do povo. (Lei Federal 9.775/99).

Desta forma, o projeto “Conhecendo a Natureza do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro”, caracterizou-se pelo objetivo de sensibilizar e mobilizar os jovens do Ensino Médio para as questões ambientais de seu município, divulgando medidas de conservação como a criação de Unidades de conservação e, conseqüentemente, suas implicações na relação entre homem e natureza.

A aplicação do projeto previa um trabalho de dois bimestres na grade curricular de história e geografia, para alunos de segundo e terceiro ano do ensino médio, em aulas intercaladas. Contudo, constatou-se que, em relação aos conceitos de preservação, desenvolvimento sustentável e áreas protegidas, o desconhecimento era maior do que se supunha, de forma que o projeto foi estendido por mais um mês.

Desta forma, no período de março a outubro de 2006 pôde-se constatar que, mesmo sendo moradores de um município que integra o PEST, 90% dos alunos desconheciam sua existência e finalidade. O trabalho desenvolvido no ambiente escolar foi amplamente aceito, de modo que despertou o interesse de outras turmas e outros professores em relação ao assunto, estabelecendo um diálogo com a comunidade em geral.

As fotos abaixo foram elaboradas no dia da apresentação do projeto para a comunidade escolar e apresentação do mesmo na rádio local. Entre elas, pode-se perceber todo o trabalho de participação e confecção de materiais informativos pelos próprios alunos, e também a visita de campo na sede do parque, em Palhoça; e também no alto do morro queimado, em Santo Amaro da Imperatriz:

Fotografia 2- Projeto “Conhecendo a Natureza do PEST”.



Acervo da autora.

Fotografia 3- Projeto “Conhecendo a Natureza do PEST”.



Acervo da autora.

Fotografia 4- Projeto “Conhecendo a Natureza do PEST”.



Acervo da autora.

Entretanto, na discussão sobre o tema conservação entre os alunos de segundo e terceiro ano do ensino médio, encontrou-se um silêncio instigador e uma indiferença frustrante por parte de alguns alunos, que totalizavam 5% dos alunos que já conheciam a temática. As dinâmicas estabelecidas em sala de aula possibilitaram compreender que estes quatro alunos eram moradores da comunidade de Várzea do Braço e que, portanto, a questão do parque para eles ganhava outra conotação.

A convivência em sala de aula permitiu uma relação mais amistosa entre os estudantes e a professora, de modo que o silêncio foi quebrado, resultando num quadro de análise inesperado. Involuntariamente aqueles jovens apresentaram o sentimento de insegurança da sua comunidade quanto à dúvida sobre a continuidade de suas famílias nas terras e, diante de uma impossibilidade, qual seria o diálogo que deveria ser estabelecido com as autoridades competentes, para que o futuro pudesse ser garantido. Voluntária e objetivamente, estes jovens quebraram o silêncio de sua comunidade, possibilitando o desenvolvimento da metodologia de história oral com as pessoas mais antigas no território.

O confronto socioambiental, nesse sentido, excede a perspectiva do debate de teses jurídicas sobre o que seria ou não um parque ou uma Unidade de Conservação, e avança no terreno das ações comunitárias de mobilização contra o Estado. Ressalta-se, particularmente, as mobilizações que foram organizadas na comunidade de Várzea do Braço, em Santo Amaro da Imperatriz, contra as ações do MP, que passou a entender que a única forma de constituir definitivamente o PEST seria a retirada total dos moradores de dentro da área de preservação, especialmente a partir da criação da Vara Temática do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, em Palhoça/SC.

Segundo Ana Luiza de Brasil Camargo (2002), a ação da espécie humana tem uma qualidade única na natureza, possuindo um enorme potencial desequilibrador. Mas paralelamente, questões fundamentais como bem-estar humano, desenvolvimento e meio ambiente, têm evidenciado a necessidade de reavaliar as relações que instituem uma área de preservação integral, pressupondo que se considerem as diferentes realidades das populações envolvidas.

Particularmente a questão se volta em abordar a questão da capacidade de as pessoas agirem sobre os processos, a partir dos seus próprios termos. Mesmo que se afirme que a amplitude dos problemas sociais e ambientais do mundo atual tem-se revelado numa poderosa força criadora e propulsora de mudanças, é preciso salientar que, mesmo com todas as mudanças que a humanidade sofreu ao longo da história o ser humano sempre dependeu direta ou indiretamente da utilização dos recursos da natureza. Em outras palavras, o ser humano é indissociável do mundo natural.

Porém, estamos diante de um problema multifacetado, em cuja análise qualquer generalização seria fonte de erro. Sabemos que a rapidez das

transformações causadas pelo homem determina a brutalidade do impacto humano sobre a terra. Por outro lado, se mudanças são necessárias, é preciso realizá-las consciente de que, as diferentes concepções de mundo, longe de serem barreiras, devem ser vistas como uma forma de superar conflitos e limitações ao uso do espaço, sem dividir o homem do meio em que vive.

Sendo assim, perguntou-se aos estudantes envolvidos no projeto que tipo de preservação seria comunitariamente aceita e socialmente sustentável, haja vista que a formação de uma área protegida tem uma finalidade concreta, que é a preservação ambiental; porém, corre-se o risco de idealizar demasiadamente o que se quer implementar.

Os indivíduos que se encontram dentro ou no entorno do parque, apesar de diferentes hábitos culturais, tornam-se homogêneas no que se refere ao cultivo do espaço como fundamento para a sobrevivência; e, somando-se a isto, a indecisão por partes das políticas públicas quanto a situação destes agricultores configura um conflito de paradigmas que pede uma mudança profunda no pensamento, percepção e valores de uma determinada realidade.

Mesmo para aqueles estudantes que não eram afetados diretamente pelas diretrizes de implementação do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, foi unânime a afirmativa de que, a imensa biodiversidade que compõe o PEST, se por um lado justifica a criação de uma área de preservação integral, por outro, também justifica a intervenção humana neste mesmo espaço. Isto porque, geralmente estas terras têm alto valor e fertilidade do solo, e oferecem inúmeros recursos naturais, como, por exemplo, água e madeira. Também foi levado em consideração que a noção de ambiente das diferentes populações envolvidas atingidas envolve dimensões sociais e culturais que moldam as atitudes cotidianas, forjadas ao longo do tempo pela maneira e pelo motivo que se encontram num determinado território.

Aqui podemos falar em diferentes racionalidades na percepção de um mesmo espaço. A primeira, proveniente do plano político público, carrega certa periodização, onde o território que antes a ocupação humana tornava-se viável para o desenvolvimento regional, e que aos poucos é percebido como área de grande relevância ambiental, tornando as populações ali existentes um empecilho à conservação. E a segunda, envolve as discontinuidades da formação da área; uma vez que, a revolta dos indivíduos frente ao parque devido a modificação do quadro de utilização dos recursos, passou a ser visto muitas vezes como um “obstáculo opressor”, pelos órgãos estatais, ao invés de uma alternativa qualitativa. Criou-se uma identidade com as comunidades afetadas, mas de natureza pejorativa.

Ao mesmo tempo, a imposição do parque sem um trabalho prévio de informação, conscientização e educação ambiental, não apenas causou danos ao processo de legitimação da área de preservação, como também ocasionou traumas irreversíveis para a população atingida.

Não é fácil entender a questão sem um exame mais rigoroso do papel desempenhado pela noção que cada indivíduo tem sobre o meio em que vive. Mas o problema não consiste em saber qual dos lados está errado ou qual tem

a razão, mas em estabelecer um quadro de pensamento que reúne relações e acontecimentos, mediante a integração de questões, que determinem a historicidade dos conflitos surgidos a partir da criação da unidade de conservação.

Esses dados nos permitem afirmar que, é necessária uma crescente inclusão dos cidadãos no processo de planejamento e gestão ambiental, enfatizando o que Klaus Frey afirma, da necessidade de aplicação de cinco dimensões da sustentabilidade: social, econômica, ecológica, espacial e cultural. (FREY, p. 10).

Cada indivíduo percebe, reage e responde diferentemente às ações sobre o meio. As respostas ou manifestações são, portanto, resultado das percepções dos processos cognitivos, julgamentos e expectativas de cada indivíduo. Segundo Jared Diamond, além de considerarmos os danos ambientais como fator de colapso das sociedades, deve-se também levar em consideração as respostas das sociedades aos seus problemas ambientais. (DIAMOND, 2006: 178).

Sob o ponto de vista da intervenção humana, o conjunto cênico, biológico, histórico e cultural extremamente diversificado, é capaz de gerar um modelo de desenvolvimento regional de grande repercussão social e econômica, tendo o parque como elemento catalisador e gestor. (PBZ, 2000: 20) Entretanto, esta afirmação é o contraponto direto da organização social instalada no território antes da instituição da unidade de preservação em questão.

A noção de ambiente das diferentes populações envolvidas envolve dimensões sociais e culturais que moldam as atitudes cotidianas, forjadas ao longo do tempo pela maneira e pelo motivo que se encontram num determinado território. Mas apesar deste aspecto comum, a maneira como recebem e reagem às questões políticas da preservação ainda estão se moldando, entre os sentimentos de opressão e revolta.

Pelo sentimento de pertencimento ao local e as dificuldades sociais que permeiam essa comunidade fez-se e faz-se necessário um diálogo mais assertivo nos componente curriculares sobre os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) O Meio Ambiente, nos eixos temáticos Educação Ambiental e Educação para o Consumo.

Pautados na Base Nacional Comum Curricular, esse tema deve permear toda a Educação Básica permitindo que os sujeitos se sintam parte da discussão educação ambiental existente na localidade, cumprindo a função social da escola entender a comunidade que está inserida e o local onde seus alunos habitam. Trazer para a sala de aula o tema do Parque da Serra do Tabuleiro é muito desafiador, mas necessário. Abrir na escola momentos de discussões sobre o referido tema é necessário para que os alunos se sintam acolhidos e possuam visões críticas da situação que os permeiam.

## Biografia

Decreto Estadual 1.260, de 10 de novembro de 1975. Disponível em: <<[http://www.mp.sc.gov.br/portal/site/portal/portal\\_lista.asp?campo=16\\_58](http://www.mp.sc.gov.br/portal/site/portal/portal_lista.asp?campo=16_58)>> Acesso em: 15 maio 2007.

ALEXANDRE, Agripa Faria. Novos elementos teóricos para pensar as práticas ecológicas no Brasil. Disponível em: <<<http://www.pos.ufsc.br/arquivos/41010037/TextoCaderno13.pdf>>> Acesso em: 2 mar. 2006.

KLANOVICZ, Jó. História Ambiental e Desenvolvimento. II Seminário de Pós-Graduação do Centro de Ciências Agroveterinárias da Universidade do Estado de Santa Catarina (II Seposca), Lages/SC. 22 de novembro de 2007. Lages/SC. Disponível em: <<<http://www.cav.udesc.br/seposca>>>

## Referências

ADAMS, Cristina. Identidade caiçara: exclusão histórica e socioambiental. In: Atualidades em etnobiologia e etnoecologia. Palestras convidadas do IV Simpósio Brasileiro de Etnobiologia e Etnoecologia.

ALBUQUERQUE, Ulysses P. de (org.) Recife, Sociedade Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia.

ARNOLD, David. La naturaleza como problema histórico: El medio, la cultura y la expansión de Europa. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

ARRUDA, Gilmar. Cidades e Sertões. Bauru: Edusc, 2000.

BITENCOURT, Neres de Lourdes da Rosa. Uma proposta de cidadania para a preservação ambiental. Estudo de caso: comunidade de Várzea do Braço no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

BRASIL, SNUC (Sistema Nacional de Unidades de Conservação) Lei 4.771 de 15 de setembro de 1965. Institui o novo Código Florestal Brasileiro.

BRIGHTWELL, Maria das Graças Santos Luiz. Os parques nacionais de Aparados da Serra Geral e Serra Geral e o município de Praia Grande/SC: dimensões escalares e conflitos. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

- BURKE, Peter. A escrita da História: novas perspectivas. São Paulo: EdUnesp, 1992.
- CABRAL, Oswaldo Rodrigues. História de Santa Catarina. 3. ed. Florianópolis: Lunardelli, 1987.
- CLAVAL, Paul. A Geografia Cultural. Florianópolis: ED. Da UFSC, 1999.
- CARUSO. de O desmatamento da Ilha de Santa Catarina 1500 aos dias atuais. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1983.
- CORRÊA, Carlos Humberto. História da Cultura Catarinense: O Estado e as Ideias. v. 1. Florianópolis: Editora da UFSC/ Diário Catarinense, 1997.
- CROSBY, Alfred. Imperialismo Ecológico.. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- DEAN, Warren. A ferro e fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica. São Paulo: Cia das Letras, 2002.
- DIAMOND, Jarred. Colapso. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- DIEGUES, Antonio Carlos Sant'anna. Mito moderno da natureza intocada. São Paulo: Hucitec, 2004.
- DONAIRE, Denis. A Gestão Ambiental na Empresa. São Paulo: Atlas, 1995.
- DRUMMOND, José Augusto. Devastação e Preservação Ambiental no Rio de Janeiro: os parques nacionais do Estado do Rio de Janeiro. Niterói: Eduff, 1997.
- DUARTE, Adriano Luiz. Cidadania e exclusão. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1997.
- EPAGRI. Município de São Bonifácio. Pasta de documentos avulsos. Pesquisado em agosto de 2005.
- FATMA. A natureza do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. Florianópolis: FATMA, 2003.
- FRANCO, H.M. A vida por um fio sem as florestas. Agropecuária Catarinense, Florianópolis, v.2, n.2, p.26-35, jun., 1989.

FUNDAÇÃO DO MEIO AMBIENTE DE SANTA CATARINA (FATMA). A natureza do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. Florianópolis: FATMA, 2003.

GUERRA, Miguel Pedro; SILVEIRA, Vanildo; REIS, Maurício Sedrez dos e SCHNEIDER, Lineu. Exploração, Manejo e Conservação da Araucária. In: SIMÕES, Luciana Lopes e LINO, Clayton Ferreira (org.). Sustentável Mata Atlântica: a exploração de seus recursos florestais. São Paulo: Editora SENAC, 2002.

HUNT, Lynn. A Nova História Cultural. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KLEIN, R. M. Aspectos dinâmicos da vegetação do Sul do Brasil. Sellowia; Anais Botânicos do Herbário Barbosa Rodrigues, Itajaí, (36):5-54, 1984.

\_\_\_\_\_. Árvores Nativas da Floresta Subtropical do Alto Uruguai: Sellowia. Anais Botânicos do Herbário Barbosa Rodrigues, Itajaí, 24 (09-62)-30 dez. 1972.

\_\_\_\_\_. Mapa Fitogeográfico do Estado de Santa Catarina, elaborado por Roberto Miguel Klein – Herbário “Barbosa Rodrigues”- Itajaí-SC, 1978/Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis-SC. 1978.

IBAMA. I Seminário de Corredores Ecológicos no Brasil. Brasília: 2001.

IBGE. Participação de pessoas ocupadas (\*) na região do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, segundo os setores de atividades entre 1970, 1980 e 1991. [mimeo].

IBGE, Secretaria de Desenvolvimento Social do Município de Santo Amaro da Imperatriz. Documentos avulsos.

ICEPA. Principais culturas do município de Paulo Lopes nas décadas de 1970, 1980 e 1990.

INSTITUTO SYNTHESIS. Projeto Gestão Integrada das Unidades de Conservação Marinho-Costeiras do Estado de Santa Catarina -GIUC. Documento Síntese – Convênio no 2002 CV000010 Financiado entre Instituto Synthesis e DAP/MMA. Volume I, Florianópolis, maio/2003.

KLANOVICZ, Jó. Natureza corrigida: uma história ambiental dos pomares de macieira no sul do Brasil (1960-1990). Florianópolis, 2007. 311f. Tese (Doutorado em História) Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

LATOUR, Bruno. Políticas da natureza. Bauru: Edusc, 2005.

LEFF, Enrique. Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes/PNUMA, 2001.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. (Re) introdução a história oral no Brasil. São Paulo: USP, 1996.

NAVARRO, Z. Manejo de recursos naturais e desenvolvimento rural. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

PÁDUA, José Augusto. Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista, 1786-1888. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

PELUSO JÚNIOR, V.A. Aspectos geográficos de Santa Catarina. Florianópolis: FCC/UFSC, 1991.

PINHO, Rodrigo César Rebello. Teoria da Constituição e Direitos Fundamentais. São Paulo: Ed. Saraiva, 2003.

PLANO BÁSICO DE ZONEAMENTO DO PARQUE ESTADUAL DA SERRA DO TABULEIRO (PBZ). p. 8. [mimeo]

PONTING, Clive. Uma história verde do mundo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO AMARO DA IMPERATRIZ. Perfil das atividades econômicas do município. Pasta de relatórios Oficiais da Secretaria de Desenvolvimento. 2000.

REIS, A; MANTOVANI, A. Inventário para caracterização de estágios sucessionais na vegetação catarinense. Joinville: Ed. Da UFSC, 1986.

RINALDI, R. R.; LIMA, G. S. Unidades de conservação: estratégia de proteção da Mata Atlântica. Ação Ambiental, Viçosa, v. 6, n. 25, p. 12- 14, maio/jun. 2003.

SANTIAGO, Roberto Martinez. Manifesto pela vida. Por uma ética para a sustentabilidade. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTILLI, Juliana. Socioambientalismo e novos direitos. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2005.

SCHAMA, Simon. Paisagem e memória. São Paulo: Cia das Letras, 1996.  
SECRETARIA DO ESTADO DO MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO

SUSTENTÁVEL. Política Estadual de Educação Ambiental, Lei n.1.3558/2005.

TAGLIARI, P.S.; FRANCO, H. Florestas que dão lucro rápido. *Agropecuária Catarinense*, Florianópolis, v.6, n.1, p.22-29, mar./maio 1993.

THEODORO, S.H. (Org.). *Conflitos e uso sustentável dos recursos naturais*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.



# A formação do professor universitário: caminhos e perspectivas

Cynthia Pichini



10.47247/MR/6063.023.9.10

## Introdução

O interesse por esta pesquisa surgiu da observação e da experiência da autora no ensino superior em universidades particulares na cidade de São Paulo desde o ano de 1998. Desde 2001 atuando nos cursos de Letras Português e Inglês e Tradutor Intérprete como professora-horista e, depois de 2010, como professora tempo integral na universidade que vou denominar U1. Assumindo desde então a coordenação do centro de línguas da universidade e a coordenação de estágios dos cursos de Licenciaturas e a participar de projetos de pesquisa e extensão ofertados por U1.

A pesquisadora formou-se em Língua e Literatura Inglesas, Bacharelado e Licenciatura, e fez o mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas concluído em 1998. Começou o doutorado em 2002 em Estudos Linguísticos e Literários em Língua Inglesa, não concluído. Atuando no curso de Letras-Licenciaturas desde 2001, trabalhamos com a formação específica e pedagógica dos alunos e como coordenadora do centro de línguas de U1 é preciso oferecer treinamento e formação pedagógica para os monitores que lecionam inglês para os colegas da universidade. No entanto, para lecionar é preciso formação, treinamento e reflexão, o questionamento que impulsionou a pesquisadora a desenvolver este projeto é investigar para compreender a formação dos professores universitários de U1.

## Problema de pesquisa

No contexto de U1, durante todos estes anos trabalhamos com professores de outros cursos por existirem disciplinas básicas e que se repetem em todos os cursos, por exemplo, língua portuguesa; a questão que nos intriga sempre tem sido como é feita a formação do professor universitário brasileiro. Segundo Gonçalves e Peres (2002), a formação do professor universitário acontece de forma autodidata, ou seja, o profissional tendo formação em uma área específica passa a ministrar aulas no ensino superior. Depois da LDB/1996 passou a se exigir a formação em curso de pós-graduação *latu e stricto sensu* “a preparação para o exercício do magistério far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Ao pensarmos nos cursos de pós-graduação, principalmente, o *stricto sensu*, existe uma preocupação técnica com a formação acadêmica do mestrando e doutorando, no entanto, não percebemos preocupação com a formação pedagógica destes professores. Para Behrens (2011) há 4 tipos de professores atuando no ensino universitário no Brasil:

- 1) profissionais de variadas áreas do conhecimento e que se dedicam à docência em tempo integral;
- 2) profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana;

- 3) profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e (ou) ensino médio);
- 4) profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral nas universidades. (BEHRENS, 2011, p. 442)

É necessário pontuar que o aspecto técnico e profissional destes profissionais liberais é enriquecedor para a construção do perfil profissional dos alunos, no entanto, não existe nos cursos de pós-graduação nível especialização, mestrado e doutorado uma formação pedagógica para lidar com alunos adultos que entram nos cursos de graduação a cada semestre. Professores da educação infantil e básica têm formação específica, eles estudam a escola, a sala de aula, a gestão escolar, currículo, tecnologia para poder atuar em seu contexto de trabalho.

Neste contexto brevemente delineado nos parágrafos anteriores objetiva-se investigar o seguinte problema:

Como é feita a formação do professor universitário e como esta experiência é vivenciada pelo grupo e pelo professor?

## Objetivo

O objetivo desta pesquisa é investigar como tem sido a formação dos professores universitários, discutir se a formação em pós-graduação joga luz no trabalho pedagógico que o professor precisa exercer em sua docência e a resistência que o educador tem em relação as mudanças que vem acontecendo no universo da educação superior brasileira.

## Embasamento teórico

A formação pedagógica brasileira esteve sempre vinculada ao trabalho dos professores da educação básica aquela que forma o aluno desde a infância e o leva até a universidade.

Segundo Tavano (2019), tivemos a primeira escola de “ler e escrever” no Brasil quinze dias após a chegada de Pedro Álvares Cabral. O governador geral Tomé de Souza fez esta implantação e tínhamos uma educação embasada nos pressupostos da Companhia de Jesus. Sabemos, no entanto, que a educação era baseada em separações sociais, aos índios ensinavam-se as primeiras letras e os fundamentos da fé cristã, a ideia era catequizá-los. Podemos pontuar que aparece aqui a primeira forma de resistência em relação à educação no Brasil.

Ao estabelecer a primeira escola brasileira, não se pensava em fins acadêmicos ou na divulgação de conhecimento, mas no ensino da religião. Impunha-se o modelo de escola do colonizador; aparecia então a primeira resistência em nosso sistema educacional, a resistência indígena em não querer

modificar sua fé religiosa e em não querer se alfabetizar segundo os moldes coloniais. Temos assim um modelo educacional baseado em combates, muitas vezes até físicos, e um modelo que termina com a expulsão dos jesuítas em 1759.

Tivemos 3 períodos na educação colonial: o Jesuítico, as Reformas Pombalinas e o Período Joanino. Para Ribeiro (2010), com as Reformas Pombalinas e as ideias iluministas, a educação passa a ser dever do estado e torna-se laica e embasada no sistema educacional português. É importante destacar que neste período houve uma regulação das aulas régias, origem da escola pública brasileira visto que o financiamento era dado pela coroa portuguesa, e no final, as classes sociais menos favorecidas é quem frequentavam a escola pública, os mais abastados tinham preceptores particulares durante a educação básica e depois faziam universidade na Europa. Ghiraldelli (2006) completa que os professores neste período ainda tinham a formação advinda das concepções jesuíticas, mas já se exigia do professor uma maior independência de pensamento e discurso conectados com o Iluminismo, ou seja, maior autonomia para agir e conduzir seu trabalho pedagógico. Os professores tinham salários baixos e a casa dos professores quase sempre era a sala de aula, uma improvisação tanto na organização quanto na oferta das aulas e que foi tornando-se definitiva. E, nos leva a entender a educação nestes primórdios como amadora e o professor fazendo o que conseguia cumprir sem formação específica e qualquer forma de organização e planejamento curricular.

No período republicano tivemos a constituição de 1891 e o estabelecimento do ensino secundário e superior para as elites e do ensino primário e técnico para as classes trabalhadoras. Surgem nos centros urbanos o grupo escolar ou a escola graduada divididas por séries e já organizando-se por séries, currículo, avaliação, fundamenta-se aqui a educação brasileira moderna.

O movimento escolanovista traz o ensino intuitivo - organizado por matérias e conteúdos vindos da Europa, no lugar do mútuo ou monitorial - os melhores alunos ensinavam aos outros e o professor coordenava os monitores. O papel do professor começa a se parecer com o que conhecemos hoje, o educador que detém conhecimento e o transmite para seus alunos.

Desencadeiam-se daqui os alicerces da educação básica com desdobramentos que convivemos todos os dias dentro das salas de aula brasileiras. É muito interessante perceber que enquanto estamos discutindo como foi a implementação da escola no Brasil, com o intuito de formar e levar conhecimento a todos, não vemos uma preocupação com a formação do professor. Lendo os relatos históricos do ensino no Brasil parece que o professor é uma ocupação que foi surgindo sem grandes embasamentos e o trabalho foi sendo apresentado ao docente sem muita chance de questionamento. As leis e decretos foram sendo criados e o professor foi se adaptando como conseguia e fazendo seu trabalho. No entanto, no século XX não somente no Brasil, mas no mundo, a educação foi se tornando protagonista

de um processo de democratização e igualdade entre os cidadãos do mundo, a educação passou a ser direito de todos.

No Brasil, a obra de Paulo Freire, começa a produzir reflexões sobre o papel do ensino, da aprendizagem e de como o aluno é parte essencial neste universo em que os professores precisam levar o aluno a ler o mundo para poderem interagir e conviver como cidadãos em uma sociedade mais justa segundo Freire (1996). Com as intervenções de Paulo Freire questionando a relação ensino e aprendizagem, existe um deslocamento no papel do professor, ele passa a ser parte integrante do aprender e não mais aquele que leva o conhecimento e entrega para um aluno receptivo.

Tavano (2019) pontua que estudos da história da educação brasileira descrevem o papel do professor e como ele vem se adaptando e atuando em sala de aula, mas como tem sido feita sua formação? Desde o descobrimento do Brasil, a instituição escolar foi se estabelecendo e o professor foi se adaptando e criando seu trabalho pedagógico na sala de aula sem muita preparação pedagógica. Ações para a implantação da docência têm sido tomadas desde os primórdios de nossa escola com a vinda de Manoel da Nóbrega, tendo a função de criar a primeira escola de “ler e escrever” na então colônia brasileira. Até quando pensamos na criação e implantação da BNCC em 2017, a formação do educador que vai atuar com nossos alunos é uma preocupação constante. Sabe-se hoje, depois de muitas pesquisas acadêmicas, que a melhoria da educação brasileira tem como alicerce fundamental a formação docente.

A educação superior no Brasil começou no período joanino e fundou faculdades isoladas como, por exemplo, a de Cirurgia e Medicina no Rio de Janeiro; não tendo a preocupação de criar universidades que estivessem embasadas em pesquisa e ensino e as relações acadêmicas construídas nestas relações. O objetivo era suplantando a necessidade de mão de obra especializada para trabalhar na colônia, formar médicos, engenheiros que pudessem atender as necessidades da coroa portuguesa.

Em 1920 tivemos a fundação da Universidade do Rio de Janeiro e em 1934 a fundação da USP, as universidades foram sendo fundadas com o objetivo de levar o Brasil ao mundo moderno, capitalista e tecnicista. A lei 5540 – 28/11/68 baseou-se no modelo norte-americano e a grade curricular era formada por disciplinas básicas e formação específica.

A reforma universitária de 1968 criou a departamentalização das faculdades, o vestibular classificatório e a matrícula por disciplinas curriculares em etapas hierarquizadas, reforçando a tendência tecnicista do governo militar, pontuando o viés político e ideológico da ditadura militar. A LDB/1996 definiu as diretrizes do ensino superior. A partir dos anos 2000 vimos um crescimento exponencial das universidades particulares no Brasil, segundo Almeida (2012), resultado do processo de globalização que vivemos no mundo ocidental.

Temos em nossas universidades professores que lecionam por terem cursado mestrado e doutorado em suas áreas de expertise, a formação pedagógica acontece conforme as disciplinas vão aparecendo em seu horário de trabalho. Nesta pesquisa queremos discutir como é formada a identidade deste professor, para Hall (1999), nossas identidades se constroem durante nossa vida e são constituídas das vozes que nos permeiam durante todo processo. Para o professor universitário então, somente conhecimento técnico é suficiente para trabalhar com alunos da graduação?

Investigaremos neste projeto como os professores de U1 atuam e percebem seu trabalho pedagógico nas diferentes áreas do conhecimento e como é feita a integração de todos estes discursos. Para Marini (1997), no ensino superior existe o professor, a instituição, o currículo, a formação profissional e o aluno que precisa conquistar sua formação acadêmica que o prepare para atuar no mercado de trabalho. E com a revolução tecnológica e novos parâmetros educacionais, o professor precisa se atualizar, compreender e criar aulas que preparem este aluno do século XXI. U1 tem ofertado curso de atualização para os professores, uma forma de oferecer formação continuada, mas será que é efetiva e bem recebida pelos professores?

## **Proposta Metodológica e Análise dos Dados**

Este capítulo terá uma abordagem mista, ou seja, terá enfoque quantitativo e qualitativo ao mesmo tempo conforme discutido por Sampieri, Collado e Lucio (2013). Fará uso de processos quantitativos aqueles que necessitam de uma comprovação logística e numérica, quando, por exemplo, formos tabular a resposta dos questionários respondidos pelos professores. E, também de processos qualitativos quando analisarmos as respostas do grupo focal, por exemplo.

Os instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa serão: questionário *Forms* conforme descritos por Gallo e Tomala (2015) e grupos de discussão conforme postula Vallejo (2009), grupos focais segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013). Pontuando que grupos de discussão e grupos focais sejam o mesmo instrumento de pesquisa, tendo apenas uma diferença no nome adotado pelos autores citados nesta pesquisa.

A análise dos dados será discursiva embasada na AD de linha francesa segundo Brandão (2012) e investigará no discurso do professor da U1 como sua formação foi se constituindo e como ela repercute em suas aulas. Será discutido como o fazer do professor é permeado por suas crenças e teorias e como elas aparecem em sua identidade. Ao mesmo tempo, como o discurso de um grupo de professores revela papéis estabelecidos para o trabalho docente Coracini (2003). Acreditamos que pensar na identidade do professor e do sistema educacional em que ele está inserido seja importante para perceber a crise que a escola está vivendo. Pensar na crise identitária da educação nos levará a soluções para as crises e apontar novos caminhos, quando entendemos e

enxergamos os problemas conseguimos criar caminhos para a resolução dos problemas. Neste cenário de crise, vemos o professor e a gestão escolar sendo constantes alvos de ataques e sendo considerados os culpados do baixo nível educacional que o Brasil oferece. Esta visão é construída pela linguagem e pelo discurso, conforme postula a AD e os estudos de linguagem, construímos nossas representações do mundo na e pela linguagem Signorini (2001). A crise identitária dos sujeitos é estudada nas Ciências Humanas e nos pressupostos do sujeito pós-moderno, um indivíduo multifacetado, definido historicamente e que se constrói na sua relação com a história e a sociedade.

## Referências

METTZER, Editor; MANDAWALLI, Felipe; MARTINS, Everton. **Nome do Livro**. 5. Ed. (número de edição). Diadema: V&V Editora, 2020.

Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior – ANDES. **Proposta da ANDES-SN para a Universidade Brasileira**. nº 2, 3ª ed. atual. e rev. Brasília/DF, 2003.

BEHRENS, M. A. (2011) Docência universitária: formação ou improvisação? **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez.

BNCC. Base Nacional Comum Curricular EDUCAÇÃO É A BASE. Brasília: MEC, 2017.

BOMBARDI, editor. RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira A Organização Escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2010.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: 3.Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f503Y61UMJpWT25a> Acesso em: 30 de abril de 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**.[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 30 de abril de 2023.

CORACINI, M. J. **Identidade e Discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Carlos Castillo & TOMALA Brenda Reyes. **Guía Metodológica de Projectos de Investigación Social**. Universidade Estatal de Península de Santa Helena: Equador, 2015.

GONÇALVES, Ana Maria.; PERES, Selma Martines Educação básica e continuada de professores: Modelos, Problemas Conceituais, Ações e Condições Histórico-Político-Institucionais. **Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão – CESUC**, Catalão, Ano IV, n. 6, 1º sem. 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

JUNIOR, Paulo Ghiraldelli. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

PIEIDADE, Editor, ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do professor do Ensino Superior desafios e políticas institucionais**. 1. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SAMPIERI, Roberto Hernández, COLLADO, Carlos Fernández & LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5.Ed. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 2013.

SANTOS, Editor, MARINI, Theresa. A função do ensino e a formação do professor universitário. São Paulo: Paulus, 2017.

SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda., 2001.

TAVANO, Patricia Teixeira. Contextos históricos, políticos e sociais da educação brasileira. São Paulo: Editora SENAC, 2019.

VALLEJO, A.P. (Coord.). (2009). Manual básico para a realização de dissertações, teses e trabalhos de pesquisa. Editorial EOS.

# A importância do incentivo à leitura era digital

Elielma de Oliveira Lima e Gabriel Riva



10.47247/MR/6063.023.9.11

## Introdução

Este capítulo do livro trata da formação de leitores competentes na era digital, abordando temas como a importância da leitura na construção do pensamento crítico, a diversidade de gêneros e formatos na formação de leitores, a adaptação das estratégias de leitura aos novos materiais digitais e o papel da escola na formação de leitores competentes.

Neste contexto, o objetivo deste capítulo é apresentar considerações sobre as práticas de leitura e escrita na era digital, bem como oferecer estratégias pedagógicas e eficazes para formar leitores competentes capazes de lidar com a grande quantidade de informações disponíveis na internet e em outras mídias digitais.

Para tanto, serão alcançadas as reflexões de especialistas em educação, como Isabel Solé e Paulo Freire, sobre a importância da leitura crítica na formação de cidadãos mais participativos e críticos, capazes de compreender e transformar a realidade. Além disso, serão discutidos temas como a diversidade de gêneros e formatos na formação de leitores, como estratégias de leitura estratégica na era digital e o papel da escola na formação de leitores competentes. Espera-se que este capítulo possa contribuir para uma reflexão crítica sobre as práticas de leitura e escrita na era digital, oferecendo estratégias pedagógicas eficazes e inovadoras para formar leitores competentes capazes de lidar com a grande quantidade de informações disponíveis na internet e em outras mídias digitais.

### A importância da leitura na formação do pensamento crítico

A leitura é uma atividade fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, pois permite que os indivíduos tenham acesso a diferentes tipos de informações, ideias e perspectivas. Ao ler um texto, é possível analisar as informações compatíveis, avaliar sua veracidade e confiança, e formular opiniões fundamentadas sobre o assunto exatamente.

Ler para Freire (2003) significa uma leitura crítica da realidade e o encontro com a mudança em um mundo cheio de desigualdades. A leitura muda a realidade do ambiente que a cerca e inspira a pessoa a deixar o papel de mero receptor de ideias para o desafiante, para interpretar e inventar o mundo em busca da liberdade.

Para Freire, não basta entender o que está impresso ou derivar signos linguísticos, mas é importante entender como são as dimensões. As ideologias estabelecem e criam a realidade em que o indivíduo está inserido. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, pelo que a leitura posterior desta última não pode deixar a continuidade da leitura anterior. A linguagem e a realidade estão dinamicamente entrelaçadas. Compreender o texto alcançado por meio da leitura crítica requer perceber as relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2003, p.11).

Ao ler textos de diferentes gêneros e formatos, os leitores são expostos a diferentes modos de pensamento e estratégias argumentativas, o que os ajuda a desenvolver uma maior capacidade de análise crítica. Por exemplo, a leitura de textos científicos pode ajudar os leitores a entender e avaliar pesquisas científicas, enquanto a leitura de textos jornalísticos pode ajudar os leitores a entender e avaliar notícias e informações veiculadas pela mídia.

Segundo Freire (2001) a leitura é uma atividade inteligente, desafiadora, exigente, mas gratificante. ninguém lê manteiga ele investiga autenticamente, se não adota um modo crítico de ser ou estar diante de um texto ou objeto de curiosidade como sujeito de curiosidade, objeto de leitura, sujeito do processo de conhecimento em que se encontra .

O propósito da leitura é criar uma compreensão do que está sendo lido; Portanto, entre outras coisas, a importância de ensinar leitura e escrita correta também é importante. Ensinar a ler é simplesmente uma experiência criativa em torno da compreensão. De compreensão e comunicação (FREIRE, 2001, p. 261).

Além disso, a leitura também pode ajudar os leitores a desenvolver uma maior capacidade de empatia e compreensão de diferentes perspectivas. Ao ler obras de literatura, por exemplo, os leitores são expostos a diferentes histórias e experiências de vida, o que pode ajudá-los a desenvolver uma maior capacidade de compreender e respeitar as diferenças culturais e sociais. Por fim, é importante destacar que a leitura não é apenas uma ferramenta para a formação do pensamento crítico, mas também um hábito que pode trazer muitos benefícios para a vida das pessoas. A leitura pode ajudar a reduzir o estresse, aumentar a criatividade e a imaginação, além de contribuir para o desenvolvimento da empatia e da inteligência emocional.

Isabel Solé é uma pesquisadora espanhola reconhecida por seus estudos sobre o ensino da leitura e da escrita. Em seus escritos, Solé destaca a importância da leitura na formação do pensamento crítico e argumenta que a leitura crítica é uma habilidade fundamental para a participação ativa na sociedade e na cultura. De acordo com Solé, a leitura crítica envolve não apenas a compreensão superficial do texto, mas também a capacidade de analisar, interpretar e avaliar as informações cognitivas. Para desenvolver essa habilidade, é necessário que os leitores sejam capazes de identificar a estrutura e as características do texto, bem como o propósito e o ponto de vista do autor.

Segundo Solé (1998), podemos ler, ou seja, compreender e interpretar diferentes tipos de textos escritos para diferentes propósitos e As metas promovem decisivamente o direito à autodeterminação dos povos, pois a leitura é uma ferramenta necessária para que possamos enfrentar certas garantias em uma sociedade letrada.

Além disso, Solé destaca a importância de se levar em consideração o contexto em que o texto foi produzido e a relação entre o texto e o leitor. Isso

significa que os leitores precisam ser capazes de identificar as influências culturais, sociais e políticas que moldaram o texto e avaliaram seu sexo para suas próprias experiências e perspectivas.

Ler é entender, e esse entendimento é antes de tudo um processo de construção significados do texto que entendemos. É um processo que envolve ativamente o leitor na medida em que o entendimento que ele alcança não vem da leitura do conteúdo relevante. Ninguém quer fazer algo que seja muito difícil ou que não entenda (SOLÉ, 1998, p. 44).

Por fim, Solé destaca que a leitura crítica não é uma habilidade que pode ser desenvolvida de forma didática, mas sim em conjunto com outras habilidades de leitura, como a compreensão, a interpretação e a avaliação. Para isso, é necessário que os leitores tenham acesso a uma variedade de textos e gêneros e que sejam incentivados a discutir e refletir sobre suas leituras de forma colaborativa

## **A formação de leitores competentes na era digital**

Com o advento das tecnologias digitais, os hábitos de leitura vêm passando por profundas transformações, e a formação de leitores competentes na era digital se torna uma questão fundamental. Nesse contexto, é necessário entender as mudanças nos hábitos de leitura e a forma como a tecnologia influencia a compreensão e interpretação de textos.

Uma das principais mudanças trazidas pela era digital é a disponibilidade de uma enorme quantidade de informações em diversas plataformas, como redes sociais, blogs, sites de notícias e e-books. Essa abundância de informações pode levar a uma leitura superficial e fragmentada, em que o leitor não se dedique ao estudo aprofundado dos conteúdos. Além disso, a tecnologia também influencia a forma como os textos são apresentados, com recursos multimídia, hipertexto e interatividade. Esses recursos podem enriquecer a leitura, mas também incentivaram uma habilidade maior por parte dos leitores para lidar com a complexidade das informações.

Diante dessas mudanças, a formação de leitores competentes na era digital requer uma adaptação às novas tecnologias e uma reflexão sobre a forma como a leitura é realizada. É preciso incentivar a leitura crítica, com uma compreensão profunda dos conteúdos, e estimular a construção de conhecimento a partir dos textos lidos. Nesse sentido, é importante desenvolver estratégias pedagógicas que garantam a integração das tecnologias digitais ao processo de formação de leitores competentes, explorando o potencial dos recursos multimídia e hipertextuais sem perder de vista a necessidade de uma leitura crítica e reflexiva.

Além disso, é necessário incentivar o acesso a uma ampla variedade de textos e gêneros, tanto em formatos impressos quanto digitais, para que os leitores possam desenvolver a capacidade de compreender e interpretar diferentes tipos de informação, formular opiniões fundamentadas e participar ativamente na sociedade e na cultura.

Solé (1998) introduz essas estratégias devido à presença de um leitor ativo e considerando o que pode ser feito para promover a compreensão no processo de leitura, essa sequência não pode ser considerada etapas rigidamente definidas. Isabel Solé, em seus estudos sobre a formação de leitores competentes na era digital, destaca a importância de se adaptar às mudanças trazidas pelas tecnologias digitais e explorar as potencialidades dessas tecnologias para o ensino da leitura.

Para Solé, é fundamental que os leitores possam compreender e interpretar diferentes tipos de textos, tanto em formatos impressos quanto digitais, e que sejam incentivados a desenvolver uma atitude crítica em relação às informações que recebem. No entanto, de acordo com Solé (1998), uma característica importante das estratégias é que elas não definem ou determinam totalmente o curso da ação. O mesmo autor mostra que as estratégias em suas apresentações são palpites inteligentes, muitas vezes ousados sobre o caminho certo que devemos seguir. Estratégias são ferramentas que devem ser usadas um professor dando instruções de leitura para seus alunos.

Nesse sentido, Solé defende a importância de se ensinar habilidades de leitura crítica, ou seja, a capacidade de analisar, avaliar e interpretar as informações presentes nos textos, bem como de se relacionar com essas informações de forma a construir conhecimento e argumentos sólidos.

Segundo Isabel Solé (1998, p. 22) existe o leitor que constrói o significado do texto e esse significado varia de leitor para leitor para o leitor, porque "o sentido da escrita para o leitor não é uma tradução ou reproduzindo o significado que o autor pretendia transmitir, mas uma estrutura que inclui o texto e o conhecimento prévio do leitor. Além disso, Solé destaca a importância da formação de leitores autônomos, capazes de utilizar as tecnologias digitais de forma crítica e reflexiva, selecionando e avaliando as informações de forma consciente e responsável.

Entre as estratégias pedagógicas propostas por Solé para a formação de leitores competentes na era digital, destacam-se a utilização de recursos multimídia e hipertextuais, o desenvolvimento de atividades colaborativas e a integração das tecnologias digitais ao processo de formação de leitores.

Por fim Solé destaca que a formação de leitores competentes na era digital deve ser entendida como um processo contínuo, que envolve a adaptação às mudanças tecnológicas e a reflexão crítica sobre as práticas de leitura e escrita em diferentes contextos sociais e culturais.

## **O papel da escola na formação de leitores competentes**

Isabel Solé é uma pesquisadora reconhecida por seus estudos sobre a formação de leitores competentes na escola. Segundo Solé, a escola tem um papel fundamental na formação de leitores competentes, uma vez que é nesse

ambiente que os alunos têm contato com diferentes tipos de textos e aprendem a ler, compreender, interpretar e produzir textos escritos.

De acordo com Solé, o ensino da leitura na escola deve contemplar diferentes tipos de textos e gêneros, desde os textos literários até os textos científicos e jornalísticos, além de textos multimodais, como imagens, vídeos e infográficos. Também é importante que as atividades de leitura sejam contextualizadas e relacionadas com a vida dos alunos, de modo que eles percebam a captura dos textos para suas próprias experiências.

Segundo Solé (1998), “é interessante que os alunos leiam vários textos uma escola que ouve falar de diferentes superestruturas e se acostuma com elas”. Autora enfatiza ainda a variedade de tipos de texto, onde a criança deve conhecer os tipos de texto e as diferenças e semelhanças entre eles. O conteúdo relacionado ao assunto é apresentado, os alunos se familiarizam com ele, após o que é carregada a avaliação interna e externa das instituições de ensino. Para Solé, a formação de leitores competentes na escola deve ter como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, ou seja, a capacidade de compreender, analisar e avaliar informações presentes nos textos, bem como a capacidade de estabelecer relações entre as informações e interpretar o texto de forma a construir um conhecimento sólido.

Entre as estratégias pedagógicas propostas por Solé para a formação de leitores competentes na escola, destacam-se a leitura compartilhada, as rodas de leitura, a produção de textos e o uso de tecnologias digitais como recursos pedagógicos. É importante que essas atividades sejam desenvolvidas de forma a estimular a reflexão crítica e a construção de conhecimento a partir dos textos lidos. Um leitor ativo está ciente de sua compreensão. Lendo para isso o leitor é um processo contínuo de tirar conclusões, durante o qual ele avalia a validade e o significado dos textos em relação às suas experiências, conhecimentos prévios (SOLÉ, 1998).

Por fim, Solé destaca que a formação de leitores competentes na escola não se resume apenas ao ensino da leitura, mas também ao desenvolvimento de habilidades de escrita e de comunicação. Nesse sentido, é importante que os alunos sejam incentivados a produzir textos em diferentes formatos e gêneros, utilizando as tecnologias digitais como recursos pedagógicos e desenvolvendo habilidades de comunicação e colaboração.

A escola tem um papel fundamental na formação de leitores competentes, uma vez que é nesse ambiente que os alunos têm contato com diferentes tipos de textos e aprendem a ler, compreender, interpretar e produzir textos escritos. Nesse sentido, é importante destacar a importância do ensino da leitura na escola e a necessidade de se desenvolver estratégias e abordagens pedagógicas eficazes para formar leitores competentes.

Segundo Freire (2001, p. 267) Incentivar a leitura é importante no que diz respeito à escrita, não haveria tanta incerteza na escrita.

Se nossas escolas estão empenhadas em trabalhar desde cedo em seus alunos para estimular o gosto pela leitura e escrita neles, gosto que dure estimulado durante os anos escolares, talvez um uma proporção muito menor

de estudantes de pós-graduação fala sobre suas inseguranças incapacidade de escrever Se estudar não fosse quase sempre um fardo para nós, se a leitura não seria um dever amargo a cumprir, se ao contrário, aprender e ler fossem fontes de alegria e prazer, que conduzissem também ao conhecimento necessário com o qual melhor nos movemos no mundo, teríamos melhores índices para revelar nossa Educação.

O ensino da leitura na escola deve ter como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, ou seja, a capacidade de compreender, analisar e avaliar informações presentes nos textos, bem como a capacidade de estabelecer relações entre as informações e interpretar o texto de forma a construir um conhecimento sólido.

Segundo Solé (1998, p. 42) a leitura é um processo interativo entre o leitor e o texto, nesse processo visamos cumprir [obter informações relevantes] objetivos que gerem leitura. isso é a definição permite algumas observações e revisão de alguns elementos já mencionados.

A primeira é que a leitura deve envolver a presença de um "leitor ativo" que processa e pesquisa texto; a segunda significa que a leitura deve sempre ter um propósito; Em terceiro lugar o aplicativo vem do anterior e é sobre as metas de leitura que serão determinantes da "interpretação" que o leitor faz do texto lido para que ele existisse construção de significados, interpretação não é tradução ou cópia significa o que o autor pretendia. Por fim, o quarto ponto está relacionado à leitura sempre entenda o texto escrito.

Para tanto, é necessário que o ensino da leitura contemple diferentes tipos de textos e gêneros, desde os textos literários até os textos científicos e jornalísticos, além de textos multimodais, como imagens, vídeos e infográficos. Também é importante que as atividades de leitura sejam contextualizadas e relacionadas com a vida dos alunos, de modo que eles percebam a captura dos textos para suas próprias experiências.

Solé afirma (1998), a estratégia pode ser considerada um procedimento que se vê literatura especial e a tradição psicopedagógica como "estratégias de leitura". "Um curso de ação, muitas vezes chamado de regra, técnica, método, habilidade ou habilidade, é um conjunto prescrito e aperfeiçoado de ações destinadas a atingir um objetivo. meta".

Estratégias aqui devem ser entendidas como um procedimento de alta qualidade que inclui a existência de metas alcançáveis, o planejamento das atividades desenvolvidas. alcançá-los, bem como sua avaliação (SOLÉ, 1998). Entre as estratégias e abordagens pedagógicas que podem ser utilizadas para formar leitores competentes, destacam-se:

- Leitura compartilhada: a leitura compartilhada é uma atividade em que o professor lê em voz alta para a turma um texto previamente selecionado. Durante a leitura, o professor pode fazer perguntas e comentários, incentivando a reflexão sobre as informações apresentadas no texto.
- Rodas de leitura: as rodas de leitura são atividades em que os alunos discutem em grupo sobre um texto previamente lido. Essa atividade

permite que os alunos compartilhem suas impressões e opiniões sobre o texto, incentivando a reflexão crítica.

- Produção de textos: a produção de textos é uma atividade que permite que os alunos coloquem em prática as habilidades de leitura e escrita. Ao produzir textos, os alunos são incentivados a refletir sobre as informações lidas e a construir um conhecimento sólido.

## **A importância da diversidade de gêneros e formatos na formação de leitores competentes**

Oferecer aos leitores diferentes tipos de textos e formatos é fundamental para a formação de leitores competentes, pois amplia suas experiências de leitura e contribui para o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e avaliação crítica de informações.

A diversidade de gêneros e formatos permite que os leitores conheçam diferentes formas de linguagem, estilos e estruturas textuais, e que possam explorar uma variedade de temas e assuntos. Isso contribui para que os leitores desenvolvam sua imaginação, criatividade e habilidades de comunicação, e possam compreender melhor o mundo ao seu redor.

Um dos maiores desafios que as escolas enfrentam hoje é desenvolver leitores que sejam leitores habituais ser capaz de entender o que estão lendo, pois muitos alunos têm nesse sentido, tanto na leitura quanto na escrita, ficam para trás no entanto, para que os alunos se tornem bons leitores, é necessário capazes de tomar uma posição sobre o que lêem,

Desta forma, não apenas o que está explícito no texto é entendido, mas também o que está implícito. Como resultado, ensinar a ler tornou-se uma tarefa complexa e desafiadora para os professores do século XXI, pois eles devem buscar maneiras de preparar os alunos para serem alfabetizados, não apenas alfabetizados. Segundo Paulo Freire, "Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção" (FREIRE, 1996, p. 12).

Além disso, a diversidade de formatos permite que os leitores escolham a forma de leitura que melhor se adapta às suas emoções e necessidades. Por exemplo, alguns leitores podem preferir o formato impresso, enquanto outros podem preferir o e-book ou o audiolivro. Dessa forma, a oferta de diferentes formatos de leitura torna a leitura mais acessível e inclusiva.

Para a formação de leitores competentes, é importante que os educadores e mediadores de leitura aceitem aos leitores uma variedade de gêneros e formatos, desde os textos literários até os textos científicos e jornalísticos, bem como os textos multimodais, como imagens, vídeos e infográficos. É necessário que os leitores sejam incentivados a explorar diferentes tipos de textos e fazer conexões entre eles, de forma a construir conhecimento sólido e crítico. Além disso, é importante que os educadores e mediadores de leitura estejam atentos às mudanças tecnológicas e às novas formas de linguagem e expressão, de forma a oferecer aos leitores novas

experiências de leitura e formas de comunicação, e incentivar o uso responsável e crítico das tecnologias digitais.

Partindo dessa discussão, Solé (1998) argumenta que as crianças constroem habilidades relevantes de leitura e escrita e, sempre que possível se ele pode se colocar no nível desse conhecimento para apresentá-los desafios adaptados, eles podem construir novos. Porque:

A importância de ler os outros é que ela contribui a introduzir a criança na estrutura de um texto escrito e uma linguagem cujas características são a formalidade e a contextualização diferenciá-los dos orais. Por outro lado, uma criança pode assistir muito no início do modelo de leitura vivenciada e pode participar várias tarefas de leitura (olhar para fotos, correspondência de leitura, fazer e responder perguntas, etc.) aos poucos vai construindo a ideia de que a escrita conta as coisas e que conhecê-los pode ser divertido e agradável, ou seja saber ler (SOLÉ, 1998, p. 55).

Há vários autores brasileiros que abordam a importância da diversidade de gêneros e formatos na formação de leitores competentes. Um dos autores mais relevantes nesse tema é o educador e escritor brasileiro, Paulo Freire.

Freire defende a importância de se trabalhar com diferentes tipos de textos e de se promover a leitura crítica como um meio de desenvolver a consciência crítica e a capacidade de reflexão dos leitores. Ele acredita que a leitura crítica é fundamental para a formação de cidadãos mais participativos e críticos, capazes de compreender e transformar a realidade.

Além de Paulo Freire, outros autores brasileiros que abordam esse tema de forma relevante são Antônio Candido, Regina Zilberman, Maria da Graça Costa Val, Ana Maria Machado, entre outros. Esses autores destacam a importância da diversidade de gêneros e formatos na formação de leitores competentes e oferecem reflexão sobre como trabalhar com essa diversidade na prática educacional.

## **A leitura estratégica e os novos materiais digitais**

A leitura estratégica é uma habilidade importante na era digital, em que a quantidade de informações disponíveis é enorme e é necessário selecionar e avaliar as informações de forma crítica. Essa habilidade consiste em utilizar estratégias de leitura para compreender e interpretar os textos de forma mais eficiente e produtiva. A tecnologia digital pode ser uma aliada nos trabalhos escolares. Como nos lembra Fischer (2006), todos esses aparatos tecnológicos nos permitem uma compreensão mais profunda não só do mundo, mas de nós mesmos, o que também corresponde a uma maior vigilância. Segundo este autor, “É uma ferramenta cada vez mais sofisticada em termos de orientação, cuidado, tutoria e formação. Com o advento dos novos

materiais digitais, como e-books, audiobooks, blogs, sites, entre outros, a leitura estratégica torna-se ainda mais importante, pois é necessário adaptar as estratégias de leitura aos diferentes formatos de textos e às diferentes formas de apresentação das informações. Desenvolver uma estratégia de leitura para leitura digital exigirá que a criança saiba que tipo de texto digital está lendo, ou seja, seu nível de multimodalidade, hipertextualidade, interatividade e participação. Ao conceituar a leitura, Solé (1992, p. 21) enfatiza a importância dos objetivos de leitura na construção do sentido do texto lido. Para os autores,

“[...] a leitura é o processo pelo qual o leitor interage com o texto, por meio do qual o leitor busca primeiro satisfazer o objetivo orientador de [adquirir informações relevantes] Sua leitura”. Todo leitor lê com um propósito, quer perceba ou não. Quando uma criança lê um vídeo animado, ela tenta ouvir sua voz favorita, ver seu personagem favorito ou cantar suas músicas favoritas.

Algumas estratégias de leitura estratégica incluem a leitura exploratória, em que o leitor faz uma leitura rápida do texto para identificar as informações principais; a leitura seletiva, em que o leitor se concentra em um trecho específico do texto; e a leitura crítica, em que o leitor avalia e questiona as informações aprovadas no texto. O uso cada vez mais visível da literatura digital na educação começa complementar os livros impressos, trazem praticidade aos usuários, ampliam o leque de leitura, abrem novos caminhos de conhecimento e facilitam a leitura em meio digital.

[...] a literatura vai além dos livros, pode fazer a diferença. Lançar as bases para a educação e a sociedade por meio de mídias digitais, como Computadores, tablets, smartphones, TVs. Isso nunca vai reduzir a importância dos livros impressos, que vão conviver com novas formas de ler e publicar literatura. Se alguma coisa ameaça o futuro deste livro, não é a tecnologia, mas ignorar a leitura (SPALDING, 2013, p.45).

No contexto dos novos materiais digitais, é importante que os leitores desenvolvam habilidades de seleção e avaliação de informações, verificando a fonte e a qualidade dos textos, e utilizando ferramentas de busca e de filtragem de conteúdo para encontrar informações relevantes e atendidas.

Hoje, a presença das novas tecnologias na vida social pode ser vista como parte do cenário educacional com o objetivo de renovar as práticas de ensino, considerando a facilitação do aprendizado do aluno. A presença da escrita na tela do computador é um fator comum nos dias de hoje. A tecnologia da informação e comunicação traz mudanças importantes não só no mercado de trabalho, mas também na prática da leitura e da escrita (FERREIRO, 2008). Além disso, é importante que os educadores e mediadores de leitura incentivem os leitores a explorar diferentes formatos de textos digitais, como e-books, audiolivros e vídeos, e desenvolvam habilidades de leitura crítica e de análise de informações apresentadas em diferentes tipos de textos.

Em suma, a leitura estratégica é uma habilidade importante na era digital, que permite aos leitores selecionar e avaliar informações de forma crítica e eficiente. Com os novos materiais digitais, é necessário adaptar as estratégias de leitura e desenvolver habilidades específicas para lidar com a grande quantidade de informações disponíveis na internet e em outras mídias digitais.

## Considerações finais

Considerando as reflexões alcançadas ao longo deste capítulo sobre a formação de leitores competentes na era digital, é possível concluir que a leitura crítica é fundamental para a formação de cidadãos mais participativos e críticos, capazes de compreender e transformar a realidade. Além disso, a diversidade de gêneros e formatos é importante para ampliar as experiências de leitura e para desenvolver habilidades de leitura crítica em diferentes tipos de textos.

Na era digital, as estratégias de leitura precisam ser adaptadas aos novos materiais digitais, e é necessário desenvolver habilidades específicas para lidar com a grande quantidade de informações disponíveis na internet e em outras mídias digitais. É importante que as escolas aceitem práticas de leitura que contemplem diferentes tipos de textos e gêneros, e incentivem a produção de textos em formatos e gêneros diversos. Nesse sentido, o papel da escola na formação de leitores competentes é fundamental, pois é na escola que os alunos podem aprender estratégias de leitura crítica e desenvolver habilidades de produção de textos. É importante que os educadores estejam preparados para lidar com os novos desafios da era digital e para utilizar as tecnologias digitais como recursos pedagógicos para a formação de leitores competentes.

Por fim, destaca-se a importância de uma reflexão crítica sobre as práticas de leitura e escrita na era digital, a fim de oferecer estratégias pedagógicas eficazes e abordagens inovadoras para formar leitores competentes capazes de lidar com a grande quantidade de informações disponíveis na internet e em outras mídias digitais.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2018

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

FERREIRO, Emília. **Valoriza as novas Tecnologias**. Disponível em [http://www.planetaeducacao.com.br/ambientevirtual/conteudo/conteudome nsagem.asp? ID\\_POSTAGEM=119&siteArea=64&assuntoid=41](http://www.planetaeducacao.com.br/ambientevirtual/conteudo/conteudome nsagem.asp? ID_POSTAGEM=119&siteArea=64&assuntoid=41). Acesso em 16/05/2023.

FISCHER, R.M.B. **Técnica de si e tecnologias digitais**. In: SOMMER, L.H.; BUJES, MI. (Orgs.) Educação e cultura contemporâneas: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens, Canoa: Ed. ULBRA, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra. São Paulo, 1987. FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler. Em três artigos que se completam. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: Em três artigos que se completam**. 32 ed. São Paulo: Cortez, 1996 – Coleção Questões de Nossa Época; v.1. FREIRE, Paulo. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. In: Carta de Paulo Freire aos professores, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 37ª edição, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 47a . ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 8ª ed. V. 1. Ed. Villa das Letras. São Paulo. 2007. p. 29, 47-59.

FREIRE, Paulo. **A Importância Do Ato De Ler**. Autores Associados: Cortez, São Paulo, 1989, p. 9 - 14.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de lectura**. Espanha: Graó Editorial, 1992.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SPALDING, M. **Literatura digital**, 2013. Disponível em: [www.marcelospalding.com/literatura\\_digital/](http://www.marcelospalding.com/literatura_digital/) Acesso em: 16/05/2023.



# Lagartas vermelhas viram borboletas azuis? uma ética compassiva pela causa ambiental

Elna Mugarbi e Edivanda Mugarbi



10.47247/MR/6063.023.9.12

## Introdução

No mundo há 1,8 bilhão de jovens entre 10-24 anos: a maior geração de jovens da história. Em diferentes continentes, os jovens estão manifestando uma ansiedade que nenhuma geração sentiu antes deles: pela primeira vez na história da humanidade, a maioria deles pensa que seu futuro será mais sombrio que o da geração de seus pais (Le Monde, 2023). A crise climática está na origem da preocupação da população jovem. Crescer no meio de uma crise climática é na verdade uma fonte de estresse para a juventude.

O neologismo “eco-ansiedade” que emerge nos anos 70 e ganha força no início dessa década, caracteriza esse mal-estar visível em muitos jovens diante da destruição do planeta (aquecimento global, poluição intensa, extinção maciça de espécies, incêndios, inundações...). A eco-ansiedade descreve um tipo particular de sentimento experimentado por muitas pessoas face à ameaça climática. Engloba um misto de intensa preocupação, vigilância, impotência, mas também de raiva. De acordo com as investigações de Lapaige (2020) cerca de 85% dos jovens estão preocupados com as mudanças climáticas. A raiva, o desânimo e o medo estão tomando conta da juventude. Muitos jovens se mobilizam para reivindicar justiça climática, outros se suicidam, e um grande número sofre sem saber o que fazer (Hickman et al 2021). A ONU (2021) reconhece o papel dos jovens enquanto parceiros essenciais na luta contra as mudanças climáticas e salienta a necessidade de proporcionar-lhes o conhecimento e as oportunidades necessários para serem uma força positiva para o desenvolvimento sustentável do planeta. A UNESCO (2018) salienta o papel crucial da educação e da formação na ação climática: “Informação e educação são essenciais para capacitá-los e ajudá-los a compreender melhor a mudança climática e o que está em jogo” (p.5).

Como a escola pode promover o empoderamento das crianças e jovens para compreender a crise climática e ao mesmo tempo aumentar seu compromisso com a preservação ambiental do nosso planeta? A eco-ansiedade dos jovens pode ser canalizada como uma força motriz para a mudança? Como encorajar as crianças e jovens a aderir a valores ético-humanistas, a um compromisso interior que as impulsionem a sentir-se responsáveis pelo combate contra o aquecimento global e a destruição dos ambientes naturais e suas espécies? Este capítulo propõe-se a oferecer aos professores propostas concretas para responder ao dilema essencial do nosso tempo: sucumbir ao desespero climático e à fatalidade do medo ou preparar-se para agir de maneira responsável?

Há diferentes maneiras de acompanhar os jovens em seu engajamento na luta contra a crise ambiental. A via escolhida pelo programa Ciência Pacífica LabZero (CPLZ) é de proporcionar-lhes conhecimentos científicos sobre a importância dos invertebrados no equilíbrio dos ecossistemas, de um lado, e alimentar neles os valores da ética compassiva, aquela que valoriza toda forma de vida e reconhece a interdependência de todos os seres vivos, de outro lado (Mugrabi & Mugrabi, 2022). Essa via é

pertinente? A hipótese norteadora do capítulo sustenta que a apropriação de conhecimentos científicos associada à abordagem da ética compassiva transforma a visão de mundo das crianças, as empodera e as torna responsáveis pela preservação dos seres vivos e do ambiente como um todo.

Para testar essa hipótese, o presente estudo parte da seguinte pergunta principal: quais são os indícios positivos da iniciação científica em termos de engajamento em favor de uma vida boa para todos? Ele toma como unidade de análise a experiência de iniciação científica de um grupo de crianças que frequenta o CPLZ, no âmbito do projeto de estudo do ciclo de vida da borboleta *Morpho catenarius*. A espécie estudada em sua fase adulta é uma borboleta azul celeste. Embora ela seja grande e muito bonita, essa borboleta é muito pouco estudada e faltam informações sobre a sua biologia. O principal ponto de vulnerabilidade da espécie é a sua forma jovem. As lagartas vermelhas e gregárias formam “cachos” nas plantas hospedeiras e são facilmente dizimadas pela população que acredita que essas lagartas são muito venenosas e que a sua toxina pode ser fatal para os seres humanos. O estudo das crianças que está sendo realizado ao longo de quatro anos, demonstra que essa crença é infundada “porque as lagartas não queimam”. As crianças também se dão conta de que se trata do mesmo animal, que ora é amado e ora é dizimado. As evidências da validade dessa formação são buscadas em três campos: **i.** no processo de apropriação de conceitos científicos; **ii.** no uso da escrita como ferramenta para compreender o mundo e agir sobre ele; **iii.** na adesão aos valores da Ética Compassiva em favor da causa ambiental.

Na primeira parte do capítulo, apresenta-se o contexto da experiência documentada, enfatizando seus princípios pedagógicos e éticos. A metodologia e o quadro teórico são abordados em seguida para logo centrar-se nos resultados e discussão dos dados, à luz da teoria vygostkiana do desenvolvimento da criança e dos princípios da ética compassiva.

## O contexto

O Programa Ciência Pacífica LabZero, criado em 2018 e sediado em Três Coroas (RS), é um laboratório científico e educativo, cujo objetivo é desenvolver nas crianças e jovens um senso de responsabilidade por todos os seres vivos e pelo planeta, tendo como o foco o estudo dos animais invertebrados. Nessa experiência, as crianças participam de atividades de observação dos animais; da coleta de dados e de estudo sistemático seguindo uma metodologia que respeita os animais estudados, não os sacrifica nem os submete a métodos dolorosos. Além do projeto sobre a borboleta *Morpho catenarius*, há outros dois: o **Museu Pacífico Mosco Heroico**, que possui um acervo de animais invertebrados que foram coletados mortos, montados e preservados em dioramas (apresentação artística do seu ambiente natural), e o

**Intercâmbio Cantos do Mundo**, que reúne crianças de diversos países para estudar e trocar informações a respeito do seu amigo invertebrado.

## A ética compassiva

A ética compassiva está na base da abordagem metodológica do CPLZ, e apresenta um potencial para auxiliar a educação no que tange à ansiedade dos estudantes com relação à crescente crise ambiental. A compaixão é definida por Matthieu Ricard (2016) como "o desejo de que todos os seres /libertem-se do sofrimento e das suas causas"; esta aspiração deve ser seguida da utilização de todos os meios possíveis para /eliminar este tormento. A ética compassiva /abarca o cuidar de si próprio, dos outros e do mundo. Segundo Matthieu Ricard (2018) no seminário sobre “*a educação do coração*”, é preciso cultivar tanto as habilidades de raciocínio moral quanto a disposição de cuidar e agir com compaixão. “A compaixão tem um lado afetivo e um cognitivo e esses dois – afeto e sabedoria – precisam andar juntos”.

## Os invertebrados

Os animais invertebrados são privilegiados pelo Programa. As crianças aprendem a conhecê-los e descobrem rapidamente que eles representam um número surpreendentemente importante de seres vivos (mais de 95% de todas as espécies conhecidas). Elas compreendem que esses animais estão sendo dizimados massivamente sem que se tenha a possibilidade de descrevê-los, e que isso provoca desequilíbrios incomensuráveis nos ecossistemas, impactando, entre outras áreas, a produção de alimentos para os seres humanos. Elas também aprendem que esses animais não estão protegidos por leis na maior parte dos países, e que eles são vítimas do *especismo* (Oliveira e Goldim, 2014) por uma presumida falta de *senciência* (capacidade de sentir dor e de sofrer).

## Princípios pedagógicos do Programa LabZero

O programa promove o (re-)conhecimento de que todos os seres vivos fazem parte de ecossistemas interdependentes. Ele cultiva nas crianças valores como a compaixão, a bondade, a alegria, a paciência e a sabedoria do discernimento associadas à disciplina necessária ao estudo científico. Dessa maneira ele oferece às crianças e aos jovens balizas para construir um mundo melhor para todas e todos (Mugrabi & Mugrabi, 2022).

A finalidade do Programa é, então, a um só tempo educativa, científica e ética: conhecer e valorizar mesmo os insetos pode constituir uma experiência de vida que reduz preconceitos, que promove a prática da tolerância e que coloca a criança diante da responsabilidade de oferecer uma boa vida a todas as espécies de nosso Planeta.

## O trabalho pedagógico está fundado em três pilares:

1) **pedagogias interativas:** a ação educativa se faz na vivência direta com a natureza, na discussão entre pares e no trabalho colaborativo e cooperativo e utilizando a escrita como ferramenta para aprender e agir;

2) **método investigativo:** o estudo parte da observação de um fato que é formulado em termos de problema ou pergunta, que sintetiza o que se quer conhecer; depois, se formula uma hipótese (provável resposta para responder à pergunta inicial) e se constrói um método que permitirá testar a hipótese e antecipar os resultados que serão analisados de acordo com cada hipótese;

3) os três princípios primordiais da **ética compassiva** (Dalai Lama, 2000): i) *ahimsa ou não violência*, o respeito por todos os seres vivos e o repúdio a qualquer violência contra eles; ii) *equanimidade*, o reconhecimento de todos os seres como igualmente importantes; iii) *interdependência*, o reconhecimento de que nada existe isoladamente, tudo está interligado.

As características da abordagem pedagógica podem ser resumidas no quadro abaixo.

Quadro 1.: Características da abordagem pedagógica do Programa Ciência Pacífica LabZero.

Dimensões	Princípios pedagógicos	Efeitos da abordagem no desenvolvimento da criança	Efeitos da abordagem no engajamento
Vivencial e interativa	Aprender fazendo e interagindo com seus pares contato direto com a natureza, imersão no objeto de estudo, muito diálogo	Desenvolve um entendimento duradouro e profundo do meio ambiente e de si mesmo como parte desse ambiente	Aumenta a participação e a motivação  Potencializa um vínculo afetivo com o estudo dos animais
Investigativo	Aprender pensando a aprendizagem se faz com a ajuda de método: formulação de perguntas, de hipóteses e de respostas	Conduz a uma tomada de consciência que o conhecimento é um processo de construção individual acessível a todos.	Amplia o aprendizado

Ético	Aprender sentindo (o outro) a aprendizagem conecta o aprendiz consigo mesmo e com o outro graças ao discernimento: distinguir o certo/verdadeiro do errado /falso; o que será benéfico do que será prejudicial para todos envolvidos.	Desenvolve uma atitude positiva em favor de uma responsabilidade pessoal e coletiva	Encoraja a responsabilidade
-------	---	---	-----------------------------

## Metodologia e pressupostos teóricos

O estudo consistiu na análise de 19 protocolos da experiência científica realizada com as crianças participantes do projeto, os quais resultaram em textos escritos pelas crianças que estão sendo compilados em formato de um livro sobre suas descobertas acerca da vida da borboleta azul *Morpho catenarius*.

A análise dos protocolos tomou em conta as seguintes variáveis: 1) a vivência da criança com o objeto de estudo materializado nos conceitos e ferramentas da entomologia assim como nos valores da ética compassiva); 2) as ferramentas semióticas promovidas pelo adulto para contextualizar os conceitos científicos na problemática ambiental e suas interações com seus pares; 3) o uso da escrita como ferramenta introduzida pelo adulto para sistematizar as aprendizagens.

Cada uma dessas variáveis foi alicerçada na teoria do desenvolvimento da criança postulada por Vygotsky (Vygotsky, 2014; Vygotsky, 2018), a qual atribui um papel fundamental à educação, e em especial ao desenvolvimento dos conceitos científicos e da escrita, ambos mediados pelos adultos como portadores da cultura. Nesse sentido, a análise dos dados privilegiou os três pólos do processo educativo apontados por Vygotsky como favoráveis à emergência de capacidades novas nas crianças: i) os conceitos da entomologia e da ecologia trabalhados sob forma de vivência. ii) as mediações semióticas propostas pelos adultos; iii) o papel da criança como sujeito ativo e responsável.

Os fundamentos da ética compassiva serviram de arcabouço teórico para interpretar os dados da experiência educativa em análise.

## Resultados

Os resultados do estudo serão apresentados a partir de dois exemplos detalhados a seguir.

## Exemplo 1: Protocolo 15 (individual, on line) - Maria (8 anos)

### Descrição

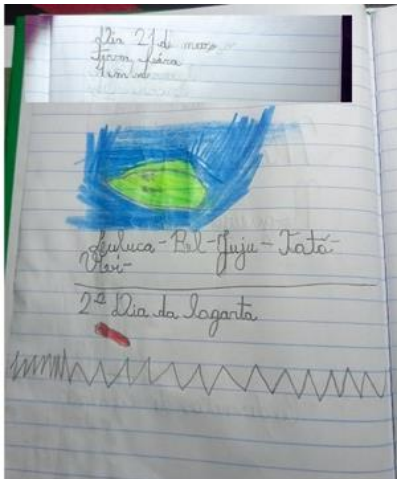
Este protocolo foi desenvolvido de forma remota porque a criança não estava mais vivendo em Três Coroas, município sede do CPLZ. Desde os 6 anos de idade, Maria frequenta o programa, mas ao contrário das outras crianças, ela não podia participar integralmente do projeto sobre o ciclo de vida da borboleta *Morpho catenarius*.

Neste protocolo a criança interagiu com a pesquisadora adulta (PA) durante oito dias consecutivos, em encontros de 25 minutos aproximadamente. Diariamente fotografias e vídeos a respeito dos animais eram enviados a ela de modo a garantir sua imersão no estudo. O problema foi introduzido pela PA dessa maneira: “Ainda não sabemos nada sobre os ovos e as primeiras fases da vida da lagarta. Em nosso livro queremos descrever os primeiros sete dias de vida das lagartinhas da borboleta azul *Morpho catenarius*, e você será a portavoza desse trabalho”. Em seguida foi apresentada a borboleta que possivelmente colocou os ovos na planta hospedeira cocão, presente dentro do viveiro onde estava sendo realizado o estudo. Foi informado o dia da postura dos ovos, e em seguida estes também foram mostrados pela câmera do celular à criança.

No primeiro dia de estudo uma lagartinha acabara de eclodir e havia mais 4 ovos. A PA sugere a Maria dar um nome para essa lagartinha. No segundo dia, Maria batizou a primeira lagartinha e as demais que ainda estavam nos ovos. Cada dia a criança observava o comportamento dos ovos e das lagartas, e discutia com a PA sobre as mudanças observadas. A criança escrevia seus textos durante os encontros.



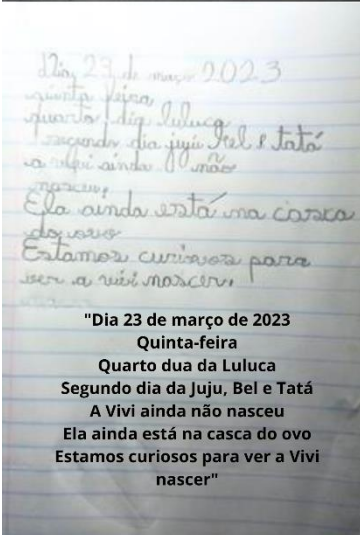
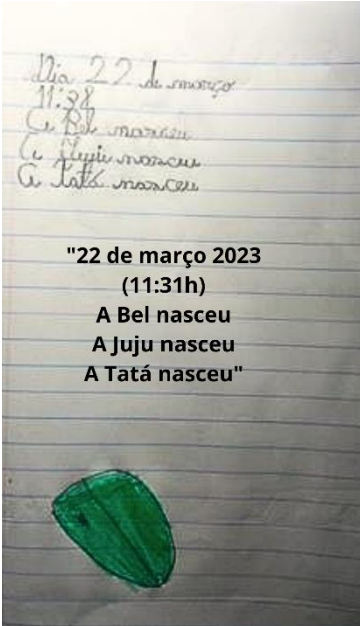
**"20 de março 2023  
1. dia da lagartinha  
A Luluca nasceu"**



**Dia 21 de março  
Terça-feira  
4mm (tamanho da Luluca)**

**"Luluca-Bel-Juju-Tatá-Vivi  
2. dia da lagarta"**







## Análise

a) Quais são as mediações do adulto? O que a criança aprendeu graças a essa mediação?

O trabalho se dava em três fases, ao vivo, simultaneamente por Zoom e Whatsapp : 1) observação das lagartas, que Maria via através da câmera do celular; 2) redação das observações e curiosidades no diário de campo; 3) representações de desenhos no diário de campo, a partir de fotos e vídeos enviados à criança. Nesse processo, a PA colocava questões como “o que as lagartas estão fazendo hoje?” e a criança formulava respostas que eram ditadas por ela à PA, que a escrevia no quadro negro projetado no celular da criança, e em seguida a própria criança escrevia os textos em seu caderno (produção mostrada acima).

O aprendizado da Maria se deu em vários níveis. Sua primeira conquista consistiu em descobrir-se como *escritora*. Ela enfatizou diversas vezes que estava adorando escrever e em função disso poderia prolongar o encontro até que pudesse escrever todas as informações que julgava importantes. A utilização da régua foi outra habilidade adquirida a partir da necessidade de conhecer o tamanho preciso da lagartinha. O processo de formulação das hipóteses partiu da Maria de forma espontânea quando tentava responder à pergunta formulada por ela mesma: “Por que a Vivi ainda não nasceu?” Dessa maneira ela tomou consciência que várias razões poderiam explicar um fenômeno e que seria necessário observações futuras para responder às suas perguntas.

Durante o estudo, a criança constatou que Vivi morreu no ovo. A este propósito Maria comentou que morrer dentro da barriga da mãe é natural: “...isso acontece até com criança na barriga da mãe”. Ela pôde verificar também que Luluca, Tatá e Bel morreram aproximadamente 30 dias após seu nascimento. Para explicar sua morte, Maria levantou a hipótese que essas lagartinhas não sobreviveram talvez porque foram comidas por uma aranha. Aí vemos a emergência da noção de predadores, além da necessidade de propor explicações plausíveis para as perguntas que os cientistas se colocam num processo de estudo.

b) O que e como a criança comunica aos outros a sua aprendizagem?

Os textos de Maria revelam a consciência do passar do tempo, que produz transformações no ciclo de vida da *Morpho catenarius*. O leitor aprende vários aspectos da vida da lagarta recém nascida ao ler esses textos: no

segundo dia de seu nascimento, as lagartas podem medir 4mm; a partir do quarto dia de vida, elas começam a caminhar e, no sexto dia, as lagartinhas começam a alimentar-se. Esses dados não são banais porque não podem ser encontrados em nenhum outro escrito já que ainda não existem estudos sobre essa espécie. Ressaltemos então que esses dados são de extrema relevância para o nosso conhecimento da *Morpho catenarius*. Graças à Maria, a Ciência já pode dispor desses dados. O método científico também aparece refletido nos textos: a observação, a pergunta, as hipóteses explicativas.

Do ponto de vista da linguagem escrita, Maria domina já as principais regras de base do sistema de escrita. Com essa atividade de escrita que responde a um objetivo preciso de comunicação, aos 8 anos ela já compreende que essa ferramenta cultural lhe permite expressar suas emoções e documentar a vida dos seres que nos rodeiam. Esse dado também é importante na medida em que geralmente as crianças têm dificuldades para representar-se o leitor porque as atividades de escrita na escola nem sempre têm um objetivo claro: se escreve por escrever e não para produzir um efeito de sentido no leitor ou leitora (Mugrabi, 2019).

c) Qual o impacto dessa aprendizagem em termos da ética compassiva e da proteção do meio ambiente?

Um dos pontos que atrai nossa atenção nos textos de Maria é o seu estado emocional de excitação, de curiosidade e de alegria. Vygotsky (2022) diz que se nos interessarmos pela participação dos processos emocionais nos processos de pensamento, constataremos que o pensamento realista pode às vezes ser caracterizado por um alto grau de afetividade. Vygotsky dirá também que a transformação de afetos contém em si mesma a possibilidade de uma transformação de si mesmo permitindo desenvolver ao máximo as potências da pessoa pela consciência. Em uma concepção ética das emoções podemos dizer, com Espinoza (1677/1988), que esse estado emocional positivo seguramente marcará a vida dessa criança em favor da luta pela causa ambiental. Para Espinoza, o afeto pode ser ativo ou passivo. É triste quando é causa inadequada do que acontece dentro ou fora de nós. Mas quando essa ação é clara e conhecida, ou compreendida por nós (consciência, autonomia e liberdade), temos um afeto ativo ou paixão alegre que potencializa nossa ação no mundo.

## **Exemplo 2: Protocolo 12 (individual, presencial) - Luane (10 anos)**

Descrição

Lauane começou a participar das atividades do CPLZ na época em que o estágio de lagarta estava ocorrendo na natureza. Ela ficou surpresa quando viu as lagartas pela primeira vez: “Eu nunca tinha visto uma lagarta dessa e tenho medo de tocar nela”. Ao ver a interação das outras crianças com as lagartas, ela sentiu-se confiante para aproximar-se desses animais. Não passou muito tempo até que Lauane e seu pai começassem a descobrir outros grupos de lagartas nas proximidades de sua casa.

Aproveitando o interesse da criança e o fato dela juntamente com seu pai terem encontrado um novo grupo de lagartas, foi sugerido a ela a seguinte guia para escrever seu texto:

#### Quadro 2. Guia para a escritura, protocolo 12

- 1) Diga quantos grupos de lagartas você identificou próximo à sua casa. Mencione o número aproximado de indivíduos no grupo, qual planta eles utilizavam, qual altura do cacho com relação ao solo e qual altura do galho com relação à árvore.
- 2) Qual é o nome da planta hospedeira onde estava o cacho de lagartas e onde fica a localização da árvore. Faça um desenho mostrando os arredores da planta hospedeira, incluindo se há estrada ou outras árvores, plantações ou residências.
- 3) Diga como você e seu pai viram o grupo pela primeira vez e quantas lagartas haviam. Informe mais ou menos a data que vocês viram o cacho e quando elas desapareceram?
- 4) De uma hora pra outra elas desapareceram. O que será que aconteceu com elas? Será que elas acham um lugar seguro para ficar?
- 5) Como você acha que o cacho de lagartas foi parar na planta? Conte o que elas fazem durante o dia e durante a noite.

### Produção escrita de Luane

“Observando as lagartas.

No mês de outubro de 2022, identifiquei um grupo de lagartas *Morpho catenarius* próximo de minha casa, num pé de cocão que mede em torno de cinco metros. As lagartas estavam a cerca de dois metros de altura do solo.

A planta hospedeira (cocão) se encontra ao lado de uma estrada próxima de um açude. Nos arredores há também outras vegetações como o coqueiro e capim-elefante.

Essas lagartas surgem de ovos colocados pelas borboletas nas folhas das árvores. Dependendo das condições do clima e do crescimento da planta (onde ela está e que servirá de alimento), os ovos se transformam em lagartas.

As lagartas permanecem nas folhas durante o dia acumulando energia e à noite saem para comer. Este processo dura algum tempo.

Na primeira quinzena de dezembro de 2022, elas desapareceram. Provavelmente atingiram seu crescimento e saíram para procurar um lugar seguro para criar um casulo.”

## Análise

a) Quais são as mediações do adulto? O quê a criança aprendeu graças a essa mediação?

Inicialmente Lauane era capaz de fazer apenas observações genéricas a respeito da vida da borboleta azul: “eu nunca tinha ouvido falar sobre elas (*M. catenarius*)”. A observação através de microscópio, e a utilização de instrumentos mais precisos de medição como o paquímetro permitiu à criança um ganho de aprendizagem e mais familiaridade com o objeto de estudo: “eu aprendi que elas comem banana com uma coisa tipo uma língua”. A sua interação com as demais crianças do grupo foi essencial para o seu desenvolvimento, como diz ela: “eu aprendi várias coisas com as outras crianças e quanto mais elas falavam, mais eu ficava curiosa”. O desenho produzido por ela ainda possui um baixo nível de detalhamento das estruturas morfo-anatômicas quando comparado com os das outras crianças que já estão há mais tempo no projeto.

A guia de escrita oferecida a Luane foi estruturada segundo as regras do método investigativo (*observação-problema- hipótese*), com o objetivo de despertar na criança uma curiosidade genuína com relação à borboleta e ajudá-la a organizar sua observação da natureza. Pelo momento, essa é uma ferramenta externa construída na interação com o adulto, mas ela poderá potencializar um funcionamento interno que será posteriormente posto em prática pela criança como uma ferramenta completamente sua para observar outros fenômenos da natureza. Além do método científico, a guia conduz a criança a ser rigorosa em sua observação e descrição: *quantos grupos, quantos indivíduos em cada grupo, altura do cacho de lagarta, altura do galho, nome da planta hospedeira, características do ambiente*. Vale salientar que elementos como esses não estão sistematicamente presentes na observação cotidiana das crianças. Graças a esse trabalho, o rigor e a precisão serão outras ferramentas fundamentais para a vida de Luane em suas relações com o meio social e ambiental.

b) O que e como a criança comunica aos outros a sua aprendizagem?

A criança se apropria da guia e constrói um texto informativo bastante rico. Ela organiza seus conhecimentos já construídos e acumulados em sua memória de longo prazo: *as borboletas colocam ovos, estas fazem emergir lagartas graças a certas condições ambientais, estas se transformam em casulos...* e assim se constitui o ciclo de vida da borboleta em estudo.

O vocabulário do texto é adaptado ao conteúdo científico que é sistematizado: *planta hospedeira, casulo, condições climáticas*. A planificação do texto respeita as regras do gênero textual informativo e é marcada por procedimentos de conexão de alto nível orientados pela lógica do conteúdo. A versão final do texto, que será publicada no livro em preparação, mostrará um trabalho de reescritura necessário no contexto de tal publicação.

c) Qual o impacto dessa aprendizagem em termos da ética compassiva e da proteção do meio ambiente?

A partir desse primeiro contato, o mundo das lagartas da borboleta azul passou a se descortinar para Lauane e para sua família, que a acompanhava nesse estudo. Alguns meses depois a criança viu as borboleta azul que ela aprendeu a conhecer ainda na fase de lagarta. A borboleta azul tinha ganhado uma nova forma de vida e Lauane passou a compreender o ciclo de vida de *M. catenarius* de uma maneira prática, mas também conceitual, ou seja, capaz de generalizar o seu aprendizado para outras espécies borboletas.

A criança descobriu ainda a relação que as borboletas e as lagartas têm com a planta cocão. Essa árvore, que antes não tinha nenhuma significação na vida da criança passou a ser vista na interação ecológica animal-planta. Entretanto, cabe ressaltar que o ganho científico conceitual pela criança por si só não garante o senso de preservação. Sabemos que é possível aprender sobre os animais sem envolver-se necessariamente na sua preservação. Apenas o conhecimento não transforma uma visão de mundo, a menos que este tenha sido construído em uma relação afetiva de cuidado e de respeito. No caso analisado, esse vínculo se mostrou evidente em seguida quando Lauane e sua família construíram em sua casa um comedouro para a *Morpho catenarius* alimentar-se nos dias mais secos e com pouca oferta de alimento na natureza (cf. Imagem 1).

A criança não é mais indiferente à causa animal e, potencialmente, representa uma defensora da preservação das lagartas vermelhas que viram borboletas azuis.

Imagem 1.: Comedouro para as *Morpho catenarius* construído por Luane e sua família.



## Discussão

A síntese dos resultados da análise dos dois exemplos neste capítulo e dos demais 17 protocolos mostra que as crianças do CPLZ estão completamente envolvidas com a causa ambiental: elas estão atentas aos animais, sabem falar sobre eles com propriedade, utilizando o método científico e conceitos apropriados. No plano da escrita, os níveis diferenciados dos textos podem ser correlacionados com a idade das crianças, mas em todos eles nota-se que essa experiência dá um sentido novo para o uso da escrita pelas crianças: de um uso meramente escolar e desmotivante, elas passaram a conceber a escrita como uma ferramenta útil para comunicar amplamente suas descobertas. Do ponto de vista da ética, no estágio atual, nossos dados não nos permitem fazer generalizações, mas eles apontam para um engajamento potencial em favor das espécies e do planeta.

O que muda na mirada do mundo quando criança aprende novos conceitos?

Vygotsky (2014, 2018) postula que para ter acesso a níveis mais profundos de conhecimento da realidade, o pensamento deve romper com a experiência imediata e com concepções que pareçam adequadas e relevantes até então. Os conceitos cotidianos são formados na experiência, no contato direto da criança com o mundo, e por isso têm um baixo nível de abstração. Em contraste, os conceitos científicos são generalizações de segunda ordem, ou seja, são realizadas por meio de outro conceito.

Pensar com conceitos significa dar saltos, abandonando antigas problemáticas em favor de novas conceitualizações. Significa também dar o passo das funções psíquicas que carecem de consciência (funções elementares) para outras atividades conscientes e voluntárias. Esta é a condição, segundo Vygotski (1997) para a emergência e reorganização dos processos de abstração e generalização que subjazem às funções psíquicas superiores e as reorganizam permanentemente.

A escola deve apoiar-se nesta dialética de generalizações de primeira e segunda ordem (conceitos/representações cotidianas e conceitos científicos) a fim de dar aos alunos acesso a novas formas de conhecimento, que lhes permitam agir de forma diferente na realidade. Neste sentido, a iniciação científica que a escola pode promover revoluciona o funcionamento psíquico da criança. Este é precisamente o papel da educação: transformar as relações que os educandos têm consigo mesmos, com os outros, com o conhecimento, com as ferramentas conceituais etc.

A abordagem pedagógica do CPLZ apresenta eficácia nesse processo de transformação de ver, de sentir, de pensar, de falar, de escrever e de agir no mundo, como revela a análise dos protocolos.

## **Como o desenvolvimento da escrita empodera as crianças?**

Para Vygotsky (1997) a linguagem escrita é uma nova função psíquica que requer uma grande transformação do funcionamento linguístico anterior da criança, cujos vetores são as dimensões "voluntária e consciente". A construção desta função psíquica pressupõe uma internalização do controle da atividade verbal, que na língua falada é partilhada com um interlocutor presente (um co-locutor), e assim precede o desenvolvimento da própria atividade. Na linguagem escrita, a representação do destinatário e do objetivo deve ser construída pelo próprio sujeito. O caráter "voluntário e consciente" da linguagem escrita força o sujeito a mudar radicalmente a sua relação com a sua própria língua: o processo de planejamento é internalizado, a representação da situação de comunicação - em particular do destinatário - é elaborada independentemente da situação material da produção.

As crianças que frequentam o CPLZ não se sentiam muito confortáveis com a idéia de escrever. E o tempo disponível para a iniciação científica é sempre muito limitado para trabalhar no sentido da apropriação da escrita. O projeto sobre o ciclo de vida da borboleta *Morpho catenarius* deveria apoiar-se então nas aquisições escolares das crianças. Como estas pareciam insuficientes, implementamos algumas ferramentas que denominamos "guia de escrita" (ver exemplo no Quadro 2). Além disso, criamos um quadro de interação particularmente voltado para essas questões através de intercâmbios orais e escritos entre PA e crianças (cf. Protocolo 15). Realizamos também uma oficina de análise de textos informativos-explicativos, observando como são

construídos e a que objetivos eles se vinculam. Esses fatores desempenharam um papel decisivo na produção das crianças, mostrando outra vez o quanto a criança ganha quando os adultos que os acompanham estão determinados a ajudá-las a forjar uma atitude proativa e de auto-responsabilização.

## **Qual é o papel do adulto/educação no desenvolvimento mental e afetivo das crianças?**

Segundo uma fórmula utilizada por Vygotsky (Vygotsky, 2018 [1931-1934]), o ambiente social torna possível o desenvolvimento da criança porque contém a "forma final" ou "forma ideal" (aqui entendida como "formas mais elaboradas", formas socialmente validadas no mundo do conhecimento objetivo) para as quais as "formas primitivas" ou "formas elementares" de pensamento da criança irão evoluir. O ambiente social não é, portanto, um quadro em que a criança se desenvolve, mas uma fonte que alimenta o desenvolvimento da criança.

As crianças e jovens que participam das atividades do LabZero têm a possibilidade de interagir com conteúdos e formas linguísticas de certa maneira inéditas para eles. Apoiando-se em “zonas de desenvolvimento próximo” (Vygostki, 1997), o programa “puxa” as crianças para “cima”. Disso resulta que as crianças reinvestem facilmente conceitos que são explorados no processo de iniciação científica, mostrando que as interações sociais de cunho científico as empoderam para compreender o mundo de uma maneira profunda.

## **Como a ética compassiva contribui na tomada de consciência da crise ambiental?**

Segundo Matthieu Ricard (2020) o cuidado compassivo é um processo gradual que transforma o interesse próprio limitado em preocupação altruísta pelos outros. A transformação começa com o reconhecimento de nosso próprio desejo profundo de alcançar a felicidade e evitar o sofrimento. Para reforçar a importância de nutrir o comportamento compassivo no início da vida de uma criança, Ricard cita práticas que favorecem o comportamento altruísta nas crianças: expressar afeto; modelar comportamentos altruístas; conscientizar as crianças sobre o impacto de suas ações, e oferecer a elas oportunidades de serem úteis aos outros.

A ética compassiva considera o outro como uma entidade importante por si só e não em razão de algo desejável ou que traga benefícios. Quando se está aberto a essa perspectiva, o princípio da inclusão ocorre naturalmente, e isto pode estar na base da promoção do equilíbrio ambiental, tão necessário para todos que estão interligados e que coabitam este planeta.

## Conclusão

Podemos concluir que é plausível a hipótese de que os conhecimentos científicos associados à abordagem da ética compassiva podem transformar a visão de mundo das crianças, que as empoderam e as tornam responsáveis pela preservação dos seres vivos e do ambiente. Os dois protocolos analisados trazem fortes evidências de que a visão de mundo dessas crianças foi ampliada e que isso potencializa um aumento no cuidado e no respeito para com a borboleta azul *Morpho catenarius*, para com suas plantas hospedeiras e consequentemente para com todo o meio ambiente.

A abordagem pedagógica do programa de iniciação científica do CPLZ oferece vias concretas aos professores que desejam aliar-se às crianças e jovens na luta pela conservação de nosso planeta. A pedagogia vivencial e interativa, que explora o método investigativo e faz do exercício da ética compassiva um baluarte para marcar sua presença no mundo, pode contribuir para a construção de um sentido novo para as aprendizagens na escola. Aprendizagens que conectam a criança consigo mesma, com seus semelhantes e com os outros seres vivos.

A dedicação e o empenho das crianças em participar ativamente da produção do livro sobre a borboleta *Morpho catenarius*, com o intuito de que outras crianças e jovens também possam compreender a importância da borboleta azul, nos diz muito a respeito do envolvimento e da responsabilidade que elas adquiriram ao longo do estudo. Em outras palavras, certamente a borboleta azul ganhou fortes aliados, pois crianças e jovens cientistas do Ciência Pacífica LabZero estão com o firme propósito de preservar as lagartas vermelhas da borboleta *Morpho catenarius* e todas as demais formas de vida.

## Referências

ESPINOZA, B. *Éthique* (trad. B. Pautrat). Paris: Seuil. 1677/1988.

HICKMAN, C. et al. Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey. *Lancet Planet Health*; 5: e863–73. 2021. DOI 10.1016/S2542-5196(21)00278-3.

LAPAIGE, V. <https://www.nationalgeographic.fr/sciences/2020/04/leco-anxiete-le-nouveau-mal-du-siecle>. 2020.

Le Monde. [https://www.lemonde.fr/idees/article/2023/04/06/donnons-a-notre-jeunesse-la-possibilite-de-se-faire-reellement-entendre-et-apportons-lui-des-reponses\\_6168514\\_3232.html#xtor=AL-32280270-%5Bwhatsapp%5D-%5Bios%5D](https://www.lemonde.fr/idees/article/2023/04/06/donnons-a-notre-jeunesse-la-possibilite-de-se-faire-reellement-entendre-et-apportons-lui-des-reponses_6168514_3232.html#xtor=AL-32280270-%5Bwhatsapp%5D-%5Bios%5D). 6 de abril 2023

ONU. <https://unric.org/fr/eco-anxiete-quand-les-changements-climatiques-impactent-la-sante-mentale/>. 2021.

UNESCO. Jovens & mudança. Guia sobre mudança climática e estilos de vida. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266237>. 2018.

VYGOTSKY, L. S. (2022). Imagination. Textes choisis Avec des commentaires et des essais sur l'imagination dans l'œuvre de Vygotskij. Editado por Bernard Schneuwly, Irina Léopoldoff Martin et Daniele Nunes Henrique Silva. Peter Lang, 2022.

VYGOTSKY, L. S. La science du développement de l'enfant. Textes pédologiques (1931-1934). Bern-Berlin-Bruxelles-New York- Oxford-Warszawa-Wien: Peter Lang. 2018.

VYGOTSKY, L. S. Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures. Paris, France: La Dispute. 2014.

VYGOTSKY, L.S. Pensée et langage. Paris: La Dispute. 1934/1997.

DALAI LAMA. Uma Ética para o Novo Milênio. Editora Sextante, 2000

MUGRABI, E. La teoría y la práctica de la Pedagogía del Texto. Por una escuela que transforma y se transforma (236 p.). Beaumont : Enfants du Monde. 2019.

MUGRABI, E. e MUGRABI, E. Crianças e borboletas: iniciação científica em tempos de crise ambiental. Congresso Internacional Movimentos Docentes e Colóquio FORPIBID RP – 2022, 2022, on-line. Por uma educação transformadora. São Paulo: Universidade de São Paulo. Caderno de Resumos, Diadema: V&V Editora, 2022. P. 402.; Anais, vol. 3, p.243-254.

RICARD, M. Empathie, altruisme et compassion – 1. <https://www.matthieuricard.org/blog/posts/empathie-altruisme-et-compassion-1>.2016.

Education of the Heart. Mind and Life Institute. Digital Dialogue. Why compassion matters? Chapter 9. <https://educationoftheheartdialogue.org/why-compassion-matters/2018>.

OLIVEIRA, E.M, GOLDIM, J. R. Legislação de proteção animal para fins científicos e a não inclusão dos invertebrados – análise bioética. Rev. Bioét. (Impr.). 22 (1): 45-56. 2014;.



# Aprendizagem Baseada em Projetos e a Inovação nas aulas de química: A formação docente na Residência Pedagógica

Ercila Pinto Monteiro e Ademir Victor Gomes da Costa



10.47247/MR/6063.023.9.13

## Introdução

Atualmente o pouco interesse dos jovens em se dedicar aos estudos da ciência tem se tornado um problema preocupante em vários países. Para os pesquisadores Vilches e Pérez (2007, p. 68) a origem do desinteresse está em boa medida na forma como a ciência é ensinada em sala de aula, o que coloca uma atenção especial à formação de professores. A discussão gerada em torno da formação docente se pauta em fomentar novas ações que possam proporcionar mudanças efetivas no ensino-aprendizagem da educação básica.

Nos últimos anos, programas complementares aos cursos de licenciatura no Brasil têm surgido para agregar valor à profissão docente e favorecer uma formação pautada na vivência da sala de aula. Segundo Darling-Hammond (2015), trazendo a experiência norte-americana, afirma que há evidências de que a implementação de novos programas para a formação inicial é extremamente positiva e produz professores mais bem preparados para desempenhar o seu papel docente com eficácia e produtividade.

No caso do Brasil, o programa de Residência Pedagógica (RP) criado em 2011 pela CAPES — como parte de concretização de uma Política Nacional de Formação de Professores estabelecida pela Lei nº 11.502, de Julho de 2007 — tem por finalidade desenvolver habilidades profissionais nos futuros docentes, favorecendo a formação de professores mais bem preparados para a atual realidade escolar (BRASIL, 2018). A responsabilidade das universidades públicas em elevar a qualidade dos cursos de licenciatura seria de aproveitar esses novos programas, adotando um modelo de trabalho que não fosse amparado por perspectiva pragmática, mas adequá-lo a uma verdadeira emancipação e inovação na formação profissional de futuros professores (GARRIDO e CARVALHO, 1999; LIMA e PIMENTA, 2009; Da SILVA e CRUZ, 2018).

Pimenta e Lima (2009) e Pimenta (2012) afirmam que quando os estudantes de licenciatura são incentivados, ainda na graduação, a construir um “acervo” de experiências teórico-práticas em sala de aula, eles são conduzidos a um processo constante de elaboração e reelaboração do conhecimento, que provocam um aprofundamento nos significados sobre o processo de ensinar e aprender. É nessas circunstâncias, que os programas complementares aos cursos de licenciatura podem ajudar à formação de novos docentes.

O Programa de Residência Pedagógica é uma alternativa interessante quando se trata em formar professores preparados para a nova realidade do século XXI. A busca por inovações metodológicas em sala de aula e a construção de um repertório de experiências que integre a teoria e a prática é algo que precisa ser incentivado. Formar estudantes capazes de integrar a Aprendizagem baseada em projetos (ABP), por exemplo, favorece importantes vivências na formação de professores e a construção de um repertório de experiências com essa metodologia, inclusive, o desenho de aulas alinhado a essa perspectiva, favorecendo a formação de professores mais preparados para as demandas do século XXI. Foi pensando nisso que as atividades do subprojeto-Química, edição 2020/2022, pautaram-se no uso da ABP como

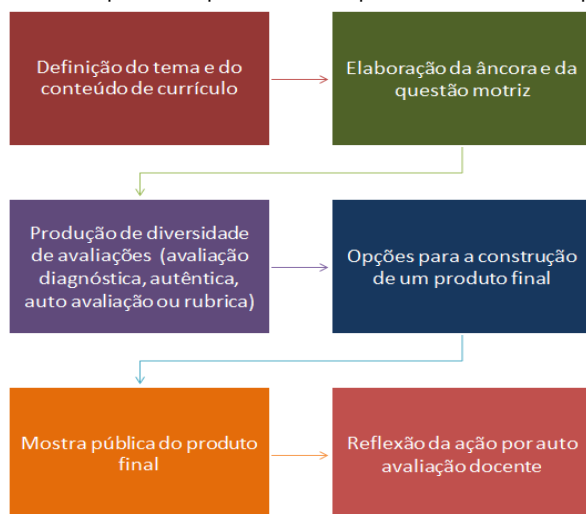
estratégia didática dentro das escolas públicas, direcionando as ações dos residentes para o uso dessa abordagem em suas regências. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa foi avaliar, a partir dos relatos dos residentes de química, as aprendizagens formativas no uso da Aprendizagem baseada em projetos em sala de aula, tendo como questão norteadora a seguinte pergunta: De que forma a ABP contribui para a formação de professores de química preparados para a atender a demanda de estudantes do século XXI?

## Metodologia

### Atividades do Subprojeto Química

Durante os meses de Agosto de 2020 a Dezembro de 2021, ainda em pandemia, quatro (4) atividades foram proporcionadas aos residentes no subprojeto: 1ª) A oferta de um curso online sobre “Ensinar e Aprender por Projetos” para a apropriação da metodologia; 2ª) Webinário para socialização dos desenhos de aulas com especialistas; 3ª) Observação dos desenhos de aulas na escola, já no presencial. No final do curso, os residentes tiveram o desafio de construir os seus desenhos de aula nesta abordagem, conforme a Figura 1, que foram aplicados na escola no retorno às aulas presenciais.

Figura 1- Caminho percorrido pelos residentes para o desenho de aulas por ABP.



## Entrevista

Dentre os vinte e três (23) residentes participantes do programa, cinco (5) residentes foram convidados a compartilhar as suas experiências de aprendizagem através de uma entrevista online. O encontro entre entrevistado e entrevistador aconteceu via meet e foi realizado durante a fase final do subprojeto. A entrevista considerou o que o residente poderia compartilhar sobre: 1) a construção de sua experiência na RP, 2) a motivação e 3) a contribuição para a formação docente. Para identificação dos participantes, uma codificação binária “RI” foi adotada, vinculando-se à letra “R” para fazer referência ao residente e uma segunda letra “I” para identificar a primeira letra do nome do participante. Por fim, os dados foram analisados, identificando-se as unidades de significado por meio da Análise Textual Discursiva- ATD (GALIAZZI e MORAES, 2011, p. 11; PEDRUZZI et al., 2015).

## Resultados e Discussões

### Respostas à entrevista

Durante a entrevista — quando os residentes foram questionados sobre as experiências construídas na residência — os relatos de RR, RI, RA e RE destacaram os conhecimentos sobre construir uma diversidade de avaliações, realizar um pré-planejamento por ABP, buscar novas formas de aprender e de compartilhar informações entre os colegas, como essenciais para a sua formação inicial (Tabela 1).

Tabela 1 - Resultados em relação à construção de experiência na RP

CÓD.	Unidades de Significado
	Categoria: Construção de experiência
RR	“diversas formas, de ensinar”; “mostrar para o aluno que não existe só o ensino tradicional”, “buscar novas formas de aprender”
RI	“troca muito grande sobre nossas experiências”; “construir um pré-planejamento envolvendo as características da ABP”; “construir as avaliações”; “apresentar o trabalho para todos os alunos”
RA	“criação do projeto”; “apresentação no Webinar”
RE	“a troca de conhecimento de informação com os outros residentes”; “através do Webinar, a gente conheceu um pouco dos projetos da residência, dos outros alunos”;

Esses novos conhecimentos, construídos com a experiência de utilizar a ABP na residência, são necessários a qualquer professor do presente século e estão carregados de significados positivos que abrem o leque de possibilidades para ensinar a química em sala de aula. As narrativas, além de significativas, “emitem” a motivação dos residentes de terem participado do programa.

Imagina um professor de química que sai da universidade, aprendendo a planejar as suas aulas, a utilizar uma metodologia ativa e a desenhar uma diversidade de avaliações. É um modelo de trabalho que se direciona em contramão à reprodução, e incentiva os futuros professores a serem professores protagonistas e criativos, fundamentando-se em pesquisa e apropriando-se dela. Pode-se afirmar que apropriar-se da metodologia da ABP na residência foi altamente motivante para os licenciandos de Química, principalmente, porque foram desafiados a construir o seu próprio plano de aula.

Nos relatos dos residentes RR, RI, RA e RE, a motivação foi despontada, principalmente, durante o planejamento, quando foram convidados a pensar na criação de uma âncora, uma questão-motriz, de avaliações e de propostas de produto final (Tabela 2). Eles demonstraram através dos relatos, que essas ações se tornaram os elementos motivadores do trabalho na residência. Ademais também apresentaram grande motivação quanto à expectativa criada de ver o seu resultado na prática, com os estudantes no ensino médio.

Tabela 2 - Resultados em relação à motivação em participar da RP

CÓD.	Unidades de Significado
	Categoria: Motivação
RR	“tentar inovar o ensino”; “mudar esse ensino tradicional, e me sinto um pouco realizado de tá tentando mudar esse paradigma aí do ensino tradicional.”
RI	“quando eu consigo construir uma âncora, consigo construir uma questão motriz, as avaliações, eu me sinto muito realizada”; “chega assim num produto final que pode haver mudanças, mas quando chega no produto final a gente se sente muito realizado.”
RA	“ter o raciocínio de pegar uma questão motriz uma âncora de desenvolver de colocar bonitinho na estrutura”; “colocar em ação a proposta”
RE	“essa metodologia me motiva bastante a me aproximar, a ficar mais curiosa sobre o que vai vir”

As etapas da ABP foram sendo entendidas, à medida que se buscava adequar os pré-planejamentos à abordagem da ABP, por meio das orientações feitas pela coordenação. A tomada de consciência de seus “erros”, os conduzia a sucessivas reflexões, quando se discutia sobre determinado planejamento. Zeichner (2008, p. 546) afirma que, segundo pesquisas recentes, atividades reflexivas com os licenciandos devem ser continuamente incentivadas, mostrando-se estruturadas e de grande apoio, ao contrário do que normalmente acontece, de saírem por aí desorientados, sem o mínimo de instrução. Dessa forma, à medida que a reflexão trazia elementos carregados de significados em relação à ação docente, os licenciandos foram tomando consciência do quanto é importante o papel do professor na sociedade.

Quando questionados sobre as contribuições da residência para a sua formação inicial, eles demonstram que a abordagem adotada no subprojeto, conduziram-lhes a uma visão docente para além da figura do professor de ensino convencional, aproximando-os do ensino construtivista, como uma nova mentalidade de ensino (Tabela 3). Para tal, entenderam que essa nova mentalidade somente se realiza, quando o professor se apresenta como mediador do processo de ensinar e aprender, e procura — através das dificuldades de seus alunos— identificar quais são as novas abordagens que poderão produzir um ambiente propício à aprendizagem.

Tabela 3 - Resultados obtidos com relação às contribuições da residência na formação de professores

CÓD.	Unidades de Significado
	Categoria: Formação de professores
RR	“ser professor não é só jogar o conteúdo, é pensar nas dificuldades dos alunos”; “é algo mais que adiciona a experiência como professor”
RI	“eu quero professores inovadores que se preocupem de fato com a aprendizagem do aluno”; “os alunos que estamos querendo formar e de que forma nós vamos contribuir com isso”
RA	“sair do básico, daquele ensino tradicional”; “que o professor não sendo foco, não sendo o detentor do conhecimento, mas sim um facilitador, uma pessoa que tá pra orientar”
RE	“o primeiro contato com a sala de aula, com os alunos, eu acredito que contribui muito para nossa experiência”

Esse é um grande desafio que os professores da educação básica têm enfrentado, por não se sentirem preparados para atuar em tal posição. Habók e Nagy (2016) identificaram certo “desconforto” dos professores quando utilizaram a ABP em sala, pois se sentiram em uma posição totalmente diferente do ensino convencional. Apesar de desafiante, os ganhos com o ensino por ABP são maiores, pois os estudantes saem com múltiplas habilidades, como: lembrar compreender, aplicar, criar, raciocinar, colaborar, enfrentar e resolver problemas da vida real. É importante destacar, que ao proporcionar um ensino diferenciado em sala de aula, a ABP não somente contribui para uma educação científica bem como para uma educação social e afetiva, não percebidas na instrução tradicional (DELOSTRICO, 2019). Isso significa que a inovação com a ABP transforma o atual cenário de ensino de química nas escolas públicas, pautado no conteúdo para um ambiente que favorece o desenvolvimento de habilidades e de capacidades humanas necessárias à formação cidadã. Çelik e Gündüz (2016) assumem que o impacto da aprendizagem baseada em projetos no sucesso acadêmico chega a alcançar 87,5%.

Evidentemente, que essa nova visão só é possível, quando se tem a integração entre teoria e prática na formação inicial. É necessário enfatizar que os residentes tiveram tanto momentos de apropriação teórica da ABP e

reflexão sobre o ensino de química bem como obter experiência prática de realizar a suas regências por ABP dentro da escola pública. Esse repertório de experiências na residência permitiu os residentes compreenderem que para ser professor, não basta conhecer muito bem a matéria, é necessário também desenvolver a capacidade de transformação do conteúdo, em formas pedagogicamente poderosas e adaptadas às variações dos estudantes, como é defendido por Shulman (1987).

Dessa forma, a residência pedagógica cumpre o seu papel de contribuir com a formação de professores para a realidade do século XXI, conduzindo os futuros professores a fomentar práticas inovadoras fundamentados em uma metodologia ativa, construindo novos cenários de aprendizagem para atuar como mediadores do processo, promovendo a inovação em sala de aula, sob a perspectiva construtivista.

## Conclusão

As tarefas proporcionadas na residência pedagógica–subprojeto Química, sede Manaus, edição 2020/2021, proporcionaram aos residentes momentos de reflexão sobre o trabalho docente em sala de aula, tendo como foco central atividades pautadas na ABP, e que corroboraram para a integração entre teoria e prática. A apropriação da metodologia da ABP favoreceu a construção de conhecimentos sobre planejamento de aula, aplicação e gerenciamento de projetos, a inovação, a reconfiguração do espaço de aprendizagem e reflexões profundas sobre a atuação do professor em sala de aula. Essas contribuições ajudaram a desenhar um perfil de professor pautado na reflexão e na inovação, alinhado às demandas dos estudantes da educação básica.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Institui o Programa de Residência Pedagógica **Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - CAPES**. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <[http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/5230849/do2-2018-03-05-portaria-n38-de-28-de-fevereiro-de-2018-5230845](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/5230849/do2-2018-03-05-portaria-n38-de-28-de-fevereiro-de-2018-5230845)>.

ÇELİK, H. Ç.; İLHAN, A.; GÜNDÜZ, S. The evaluation of theses prepared on project-based learning in Turkey: A content analysis study. **Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi**, v. 6, n. 2, p. 61-74, 2016.

DA SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento-diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 4, n. 2, 2015.

DELOSTRICO, Randy. Project-based learning (PBL) in teaching chemistry. **International Journal of Current Research**, Vol. 11, n. 07, 2019.

GALIAZZI, M. do C.; MORAES, Roque. Análise textual discursiva. **Ijuí: Editora Unijuí**, 2011.

GARRIDO, Elsa; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Reflexão sobre a prática e qualificação da formação inicial docente. **Cadernos de Pesquisa**, p. 149-168, 1999.

HABÓK, Anita; NAGY, Judit. In-service teachers' perceptions of project-based learning. **SpringerPlus**, v. 5, p. 1-14, 2016.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. Cortez Editora, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 2012.

PEDRUZZI, Alana das Neves *et al.* Análise textual discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. **Atos de pesquisa em Educação**, v. 10, n. 2, p. 584-604, 2015.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard educational review**, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

VILCHES, Amparo; PÉREZ, Daniel Gil. La necesaria renovación de la formación del profesorado para una educación científica de calidad. **Tecné, Episteme y Didaxis: TED**, n. 22, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 535-554, 2008.



# **Percepção discente sobre metodologias ativas utilizadas no ensino remoto de Fisiologia Humana, em um curso de Odontologia**

Fernanda Klein Marcondes, Karina Reche Casale,  
Ana Luísa Betioli, Lais Tono Cardozo e  
Maria Antonia Ramos de Azevedo



10.47247/MR/6063.023.9.14

## Introdução

No século XXI, os estudantes estão habituados ao uso de tecnologias digitais para diferentes atividades, e enfrentam dificuldades para manter a atenção durante longas aulas teóricas. Esta realidade exige das instituições de ensino e dos professores novas abordagens pedagógicas que promovam a participação ativa do aluno (GURPINAR et al., 2013), lhe permitam errar e aprender com seus erros em um ambiente seguro (CARVALHO et al., 2019).

Neste contexto, antes de 2020, aulas teóricas reduzidas eram combinadas com jogos educacionais, quizzes, portfólio, dramatização e avaliações formativas, em diferentes formatos, no ensino de Fisiologia Humana, em disciplinas do 1º ano do curso de Odontologia na Faculdade de Odontologia de Piracicaba (FOP), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Estas metodologias eram planejadas considerando-se princípios da pedagogia universitária e conhecimentos da neurociência (AZEVEDO, 2020; DEHAENE, 2022), para turmas de 80 alunos, divididos em grupos de 5 a 6 participantes. No ensino presencial, estas estratégias foram percebidas, como facilitadoras do aprendizado, pelo corpo discente, que apresentou melhor desempenho em avaliações do aprendizado, em comparação com o desempenho observado após aulas teóricas tradicionais (CARDOZO et al., 2016; MONTREZOR et al., 2016; LUCHI et al., 2017; CARDOZO et al., 2020).

Durante a pandemia do COVID-19, em 2020 e 2021, estas estratégias foram adaptadas para o ensino remoto, com novos desafios que se apresentavam no momento: limitações de acesso a equipamentos, qualidade do sinal de internet, dificuldades específicas da realidade de cada aluno dentro de suas casas (local, conforto, silêncio, questões econômicas e de saúde, etc), distrações (por exemplo, os celulares), cansaço e dificuldade de concentração em aulas online. E, talvez o maior desafio enfrentado por alunos e professores tenha sido a limitação das interações sociais que não podiam ocorrer presencialmente e que, no formato online eram muito limitadas pois o sinal de internet era comprometido se fossem abertas simultaneamente as câmeras de vários alunos. Por isso, a docente solicitava a opinião dos alunos, em questionários, para poder avaliar se as atividades propostas estavam adequadas ou se eram necessários ajustes.

Apresentaremos a seguir as estratégias de ensino e avaliação utilizadas no segundo semestre de 2021, e a percepção discente sobre as mesmas.

## Metodologia

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FOP – UNICAMP, sob o número de protocolo CAAE 42980515.0.0000.5418. As atividades descritas a seguir foram realizadas na disciplina Biociências II, durante o 2º semestre de 2021, na qual estavam matriculados 80 alunos do 1º

ano do curso de Odontologia. No fim do semestre letivo, os alunos foram convidados a participar da pesquisa, e autorizar o uso de suas respostas ao questionário de percepção sobre as metodologias utilizadas. Foram considerados os dados somente dos alunos que consentiram em participar do estudo, assinando digitalmente, o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) disponibilizado em formulário eletrônico, e que haviam participado das atividades de ensino desenvolvidas.

### **Sala de aula invertida adaptada**

Com os objetivos de estimular ativamente a compreensão de informações orais recebidas do professor, promover o envolvimento do aluno no seu próprio aprendizado e reduzir sua dificuldade em manter a atenção durante aulas online extensas, foram gravados vídeos pré-aula, no *GoogleMeet*, nos quais a professora apresentava o conteúdo, utilizando slides elaborados em *PowerPoint*. Nestes vídeos, foram incluídas questões para que os alunos pudessem verificar se compreendiam as informações fornecidas, à medida que os assistiam, já que o vídeo não era avançado sem que as questões fossem respondidas. Antes de assinalar sua resposta, o aluno tinha a opção de rever o vídeo. Estes vídeos foram disponibilizados na plataforma gratuita *Edpuzzle*, para serem acessados até um dia antes da aula síncrona. Foi atribuída nota por participação aos alunos que assistiram os vídeos integralmente e responderam as questões, independentemente de a resposta estar correta, usando o relatório gerado pela plataforma digital. O uso de questões nos vídeos permitiu ao aluno verificar o que estava compreendendo, tirando-os da postura passiva de somente receber informações (BORGES; ALENCAR, 2014). Este processo de verificação do aprendizado, é denominado de avaliação formativa ou processual, e permite que os conteúdos não aprendidos sejam identificados, possam ser revistos e de fato aprendidos, com o uso de outra estratégia de ensino. Além disso, impede que o que não foi aprendido seja identificado somente em uma prova, ao final da disciplina. A professora analisou as respostas dos alunos e, com base nas respostas erradas, identificou os pontos de maior dificuldade, para retomá-los na aula síncrona.

No início das aulas síncronas, as questões dos vídeos pré-aula foram projetadas pela professora e foram respondidas individualmente pelos alunos no aplicativo gratuito *Mentimeter*, discutidas e corrigidas, uma a uma. Durante esta discussão, as dúvidas eram sanadas, utilizando os mesmos slides apresentados nos vídeos pré-aula, ou novos slides, e a professora esclarecia os erros e pontos de maior dificuldade que havia identificado na análise do relatório sobre os vídeos. Em seguida, complementava os conteúdos abordados nos vídeos pré-aula, apresentando novos tópicos, em curtas explicações teóricas.

A discussão e correção das questões respondidas no vídeo pré-aula, na primeira parte da aula síncrona, constituíram uma avaliação diagnóstica, antes da apresentação do conteúdo novo. Assim, a professora pôde verificar se os alunos dominavam os conhecimentos prévios necessários para relacioná-los com as novas informações, possibilitando que o processo ensino aprendizagem ocorresse na zona de desenvolvimento proximal, com mediação pedagógica (FARIA, 2008).

### **Atividade com versão digital do jogo educacional sobre ciclo cardíaco e atividades em equipe**

O jogo digital foi utilizado após uma aula síncrona (50min) sobre bases da fisiologia cardíaca, e antes da atividade com o mesmo, os alunos foram instruídos a estudarem individualmente o assunto, e foi explicada a importância do trabalho em equipe para o aprendizado e futura atividade profissional. Desta forma, esperava-se que os alunos assumissem a responsabilidade pelo seu aprendizado. Foi também solicitado que lessem um capítulo indicado sobre o tema da aula seguinte (ciclo cardíaco) e foi informado que haveria um teste individual sobre esta leitura e sobre os temas abordados na aula síncrona.

Na aula seguinte, inicialmente foram esclarecidas dúvidas sobre a aula anterior e o estudo extraclasse. Em seguida, foi apresentado um vídeo do *YouTube* mostrando o transporte de sangue pelo coração, durante o ciclo cardíaco, após o qual os alunos responderam um teste, no aplicativo gratuito *Socrative Student*, com 5 questões de múltipla escolha, sobre o conteúdo estudado no livro (ciclo cardíaco). Antes do teste, foi informado que não seria atribuída nota, por acerto, ao teste, mas sim por sua finalização (nota por participação na atividade).

O estudo em casa, e o teste aplicado antes da atividade com o jogo educacional tiveram por objetivo auxiliar os alunos na organização do tempo para que o preparo individual ocorresse, antes da atividade em grupo. Para o tema ciclo cardíaco, não houve exposição oral do conteúdo, com o objetivo de se desenvolver o tema com o jogo, como metodologia ativa de ensino, partindo do pressuposto que, se o aluno descobre e se esforça para entender o conteúdo, este é melhor compreendido e lembrado do que se o aluno ouve uma exposição oral.

Em seguida, foi realizada a atividade com um jogo educacional sobre ciclo cardíaco, dividindo-se os grupos, em salas simultâneas. Os grupos receberam o link para acesso ao jogo digital (CARDOZO et al., 2021). Um aluno, em cada grupo, projetou em sua tela o jogo e por meio de discussão foram definidos os posicionamentos das fichas, nas tabelas, nos estágios 1 e 2 do jogo. No estágio 3, um aluno de cada grupo acessou questões abertas, no aplicativo *Socrative Student*, e após discussão, incluía a resposta de consenso do grupo. Quando um grupo tinha dúvidas, a professora ou monitoras eram chamadas à respectiva sala, por meio de mensagem enviada via *WhatsApp* e, e, por meio de

indagações, utilizando perguntas, auxiliavam os alunos a esclarecerem suas dúvidas e resolverem o quebra-cabeça. Após a correção das respostas em cada grupo, os alunos foram instruídos a estudarem os temas abordados para avaliação que seria realizada na aula seguinte. E para o estudo individual, foi disponibilizada uma lição interativa na plataforma *Lt-Kuracloud – ADInstruments* que deveria ser respondida, antes da aula seguinte.

### **Plataforma online *Lt-Kuracloud* de aulas interativas**

Para estudo individual, foram disponibilizadas lições interativas sobre ciclo cardíaco e controle da pressão arterial, na plataforma *Lt-Kuracloud – ADInstruments*. Estas aulas foram editadas pela professora, de forma a contemplar aspectos relacionados à Odontologia. As aulas apresentavam texto, vídeos e exercícios com *feedback* imediato, de forma que os alunos pudessem estudar, verificando seu aprendizado.

Foi informado que o aluno poderia acessar a plataforma em diferentes dias e horários para concluí-la. Foi definido um prazo para conclusão de cada lição, sendo atribuída nota por participação, e não por erro e acerto, à cada lição concluída. As lições interativas permitiram aos alunos complementarem o estudo no livro. E, como os exercícios apresentavam comentários na verificação das respostas, a lição interativa também foi uma forma de avaliação formativa.

### **Percepção discente**

Para análise da percepção discente sobre os vídeos pré-aula, as aulas interativas *online*, atividades em equipe, estudo prévio para as atividades, e atribuição de notas por participação, foi solicitado que os alunos respondessem a questões disponibilizadas no *Google Forms*, indicando se as estratégias foram ou não úteis e indicassem sua opinião, em uma escala do tipo Likert (1 a 5), considerando “1 = não foram úteis e 5 = foram necessárias para o meu aprendizado”. Foi calculada a média e desvio padrão das respostas dadas. Foi solicitado que os alunos assinalassem até 3, dentre até 12 opções fornecidas, justificando sua opinião.

### **Resultados e discussão**

Sessenta e seis alunos aceitaram participar deste estudo e assinaram o TCLE. A média das respostas dos alunos foram próximas ao valor máximo da escala tipo Likert (Tab. 1), indicando que em sua percepção, a maioria deles avaliou as estratégias usadas como úteis para seu aprendizado (Tab. 1).

Tabela 1. Percepção dos alunos sobre a utilidade das estratégias de ensino utilizadas, para o seu aprendizado.

Estratégia	Média das respostas <sup>a</sup>
Os vídeos pré-aula foram úteis para o seu aprendizado?	4,68 ± 0,66
As atividades em equipe, foram úteis para o seu aprendizado?	4,71 ± 0,63
A atividade com o jogo educacional "Quebra-cabeça do ciclo cardíaco" (preenchimento de tabelas + questões respondidas em equipe) foi útil para o seu aprendizado?	4,80 ± 0,50
As aulas interativas sobre Fisiologia do Coração e Controle da Pressão Arterial (PA), na plataforma Lt foram úteis para o seu aprendizado?	4,94 ± 0,30
A atribuição de NOTAS POR PARTICIPAÇÃO, nas atividades realizadas, contribuiu para a organização do seu tempo e horários para estudo?	4,70 ± 0,72

<sup>a</sup> Média das respostas indicadas numa escala tipo Likert, de 1 a 5, sendo 1 = não foi útil para o aprendizado e 5 = foi necessária para o meu aprendizado. N = 66.

Com relação à sala de aula invertida adaptada, os alunos apontaram que esta estratégia ajudou no aprendizado, porque os vídeos pré-aula permitiam identificar o que havia ou não compreendido, enquanto o assistiam e ajudaram a entender, compreender melhor os temas, porque o primeiro contato com o assunto não ocorria na aula síncrona. Além disso, foi também indicado que a discussão das questões, na aula síncrona, permitia que o mesmo tópico fosse abordado de forma diferente, e complementado, auxiliando no aprendizado.

Quanto às atividades em equipe, os alunos indicaram que foram úteis para o aprendizado, porque permitiram a discussão e a interação com outros estudantes, num ambiente mais agradável: “discutindo com os colegas, conseguimos entender o que às vezes não entendemos lendo o livro ou ouvindo a explicação do professor”; “permitiram identificar o que eu não sabia, e receber ajuda dos colegas”.

De forma semelhante, na avaliação sobre a atividade com o jogo educacional, grande parte dos alunos assinalou justificativas que indicam aspectos relacionados a aprendizagem com os colegas, ajudando e recebendo ajuda (Tab. 2). Os alunos responderam que esta estratégia permitiu entender o que ainda não haviam compreendido e reforçou o que já tinham aprendido, sendo que o fato de ser uma atividade diferente da explicação no vídeo foi positiva.

Tabela 2. Justificativa para a percepção de que o jogo educacional digital sobre ciclo cardíaco foi útil para o aprendizado.

A atividade com o jogo educacional "Quebra-cabeça do ciclo cardíaco" foi útil para o meu aprendizado porque:	Frequência de respostas <sup>a</sup>
Ajudou a entender, compreender o conteúdo (complementou a leitura do livro e, ou explicação do professor).	54(81%)
Ajudou a aprender, porque o ambiente ficou mais agradável e dinâmico, trocando ideias com os colegas.	51(77%)
Ajudou a aprender de fato, por permitir ver o mesmo assunto, de outra forma (solidificou o que eu já tinha compreendido).	43(65%)
Permitiu identificar o que eu não sabia, e aprender durante a atividade.	43 (65%)
Permitiu aprender em grupo, porque discutindo com os colegas, conseguimos entender o que não havíamos compreendido, com a leitura do livro e, ou explicação do professor.	35 (53%)
Ajudou a aprender, porque ajudei alguns colegas, e explicando o que entendemos, acabamos aprendendo mais.	30 (45%)
Ajudou a aprender, porque percebi que os colegas também tinham dúvidas, o que me deixou mais à vontade para apresentar as minhas.	29 (44%)
Ajudou a aprender, porque o ambiente ficou mais agradável e dinâmico, trocando ideias com os colegas.	27 (40%)

<sup>a</sup> Número e (porcentagem) de alunos que apresentaram essa justificativa, considerando o total de alunos participantes do estudo (66). Cada aluno podia assinalar mais de uma justificativa.

A aprendizagem colaborativa envolve atividades em grupo planejadas e orientadas, com o objetivo de promover o desenvolvimento das habilidades de interação, argumentação, negociação e resolução de problemas, além de estimular a autorregulação do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento crítico (MONTREZOR, 2021). Em suas respostas, os alunos indicaram que haviam percebido os aspectos da interação social determinantes para a aprendizagem colaborativa.

Com relação à plataforma *Lt-Kuracloud*, para a maioria dos alunos, as lições interativas ajudaram a compreender e lembrar os temas estudados (Tab. 3), pela forma de apresentação do conteúdo, de acordo com respostas semelhantes a esta: “os desenhos e esquemas ajudaram a fixar o conteúdo, e imagens colaboraram bastante para a compreensão”.

Tabela 3. Percepção dos alunos sobre a utilidade das aulas interativas, na plataforma online *Lt-Kuracloud*, para seu aprendizado.

A utilização da plataforma <i>Lt-Kuracloud</i> foi útil, porque:	Frequência de respostas <sup>a</sup>
ajudou a aprender de fato, por permitir ver o mesmo assunto, de outra forma (solidificou o que já tinha sido compreendido).	53 (80%)
permitiu identificar o que eu não sabia, para então rever o conteúdo.	52 (79%)
ajudou a entender, compreender o conteúdo (complementou, portanto, leitura e explicação do professor).	51 (77%)
ajudou a lembrar o que eu já tinha estudado (ajudou a memorizar o conteúdo)	51 (77%)
ajudou a me preparar para aplicar o conhecimento adquirido, nas discussões e exercícios, individuais ou em grupo.	50 (77%)

<sup>a</sup> Número e (porcentagem) de alunos que apresentaram essa justificativa, considerando o total de alunos participantes do estudo (66). Cada aluno podia assinalar mais de uma justificativa.

Além disso, os alunos perceberam como útil o fato de haver exercícios nas aulas interativas e a possibilidade de verificar o que haviam aprendido, de acordo com respostas à questão “Indique do que você mais ou menos gostou na plataforma *Lt*”: “a opção de ver o que errou e consertar, facilitou o aprendizado”, “gostei que havia informações que aprofundavam o que foi visto em aula e exercícios que ajudaram a fixar o conteúdo”, “gostei de testar meus conhecimentos e rever a matéria”. Esta percepção mostra que os exercícios das lições *online* interativas constituíram avaliações formativas, além da lição ser uma ferramenta digital de estudo, permitindo que o aluno acompanhasse seu progresso de seu aprendizado (HOFFMANN, 2019).

Com relação às atividades com atribuição de nota por participação (e não por respostas corretas), na opinião dos alunos, foi uma estratégia que ajudou na organização dos estudos, de acordo com as justificativas apresentadas (Tab. 4).

Tabela 4. Percepção dos alunos sobre a atribuição de notas por participação nas atividades realizadas.

A atribuição de notas por participação a atividades realizadas, contribuiu para a organização do meu tempo e horários para estudo, porque:	Frequência de respostas <sup>a</sup>
Contribuiu para a organização, permitindo criar uma rotina de estudo.	29 (44%)
Contribuiu como um incentivo ao estudo.	16 (24%)
Contribuiu para a redução do estresse e ansiedade.	6 (9%)
Contribuiu para auxiliar na nota final da disciplina.	3 (5%)
Contribuiu para o meu comprometimento com os estudos.	2 (3%)

a Número e (porcentagem) de alunos que apresentaram essa justificativa, considerando o total de alunos participantes do estudo (66). As justificativas semelhantes foram agrupadas, e a mais representativa de cada grupo foi indicada na tabela.

E, de acordo com a opinião dos alunos, terem feito diferentes atividades e avaliações e o fato de haver a atribuição de notas às atividades realizadas, representaram estratégias que parecem tê-los ajudado a se adaptarem à rotina de estudo na universidade, no contexto do ensino remoto digital (Tab. 5). E parecem ter contribuído para o envolvimento discente durante o ensino *online*, favorecendo o engajamento do aluno. Esse engajamento pode ser observado nas principais categorias de justificativas apresentadas, que se referiam à organização do estudo.

Tabela 5. Percepção dos alunos sobre a realização de diferentes atividades e avaliações.

A realização de diferentes atividades e avaliações fez você se sentir mais preparado e, ou menos ansioso para realizar as provas individuais (avaliações somativas)?	Frequência de respostas <sup>a</sup>
Sim, me senti mais preparado para a prova pois possibilitou ter noção de como o conteúdo seria cobrado.	26 (39%)
Sim, ajudou a compreender, entender o conteúdo.	15 (23%)
Sim, ajudou a ganhar confiança no conteúdo abordado.	12 (18%)
Sim, as diferentes avaliações ajudaram a reduzir a insegurança de ter que realizar uma única prova.	5 (8%)
Não, sempre me sinto ansioso, independentemente de estar ou não preparado.	1 (2%)
Não justificaram.	7 (11%)

<sup>a</sup> Número e (porcentagem) de alunos que apresentaram essa justificativa, considerando o total de alunos participantes do estudo (66). As justificativas semelhantes foram agrupadas, e a mais representativa de cada grupo foi indicada na tabela.

Avaliar a percepção do aluno, sobre as estratégias de ensino utilizadas, permite que os docentes percebam se as propostas usadas no ambiente acadêmico estão funcionando e motivando seus alunos. E, a partir disso, os professores podem aprimorar suas práticas docentes, favorecendo a aprendizagem efetiva (BORGES, ALENCAR, 2014). Neste contexto, vale destacar que é fundamental o planejamento pedagógico do professor, com o cuidado em ter claro os objetivos educacionais que estiverem intrínsecos às práticas de ensino que pretende utilizar (Marcondes et al., 2021). E também, é fundamental apresentar para os estudantes os objetivos pretendidos e orientá-los sobre como se preparar para as atividades e assumir sua parcela de responsabilidade por seu aprendizado (AZEVEDO, 2020), como foi realizado neste estudo.

## Apoio financeiro

Auxílio FAEPEX-UNICAMP 2288/20; Auxílio Pesquisa FAPESP 2019/05987-4

## Referências

AZEVEDO, Maria Antônia Ramos. **Pedagogia Universitária em Foco**. 1ª Ed. Paco Editora, 2020.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidéia. Metodologias ativas na promoção crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu**, 119–43, 2014.

CARDOZO, Lais Tono; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos; COSTA, Rafaela; PESSOA, Pamella Telles; CASALE, Karina Reche; MARCONDES, Fernanda Klein. University pedagogy for emergency remote teaching of cardiac physiology during the covid-19 pandemic. **Physiological Mini Reviews**, 8, 4-11, 2021.

CARDOZO, Lais Tono; CASTRO, Amícia Pina; GUIMARÃES, Alexandro Ferreira; GUTIERREZ, Lucila Ludmila Paula; MONTREZOR, Luís Henrique; MARCONDES, Fernanda Klein. Integrating synapse, muscle contraction, and autonomic nervous system game: effect on learning and evaluation of students' opinion. **Adv Physiol Educ.**, 44, 153-162, 2020.

CARDOZO, Lais Tono; MIRANDA, Aline Soares; MOURA, Maria José Costa Sampaio; MARCONDES, Fernanda Klein. Effect of a puzzle on the process of students' learning about cardiac physiology. **Adv Physiol Educ**, 40, 425–31, 2016.

CARVALHO, Clecilene Gomes; JUNIOR, Dejanir José Campos; SOUZA, Gleicione Aparecida Dias Bagne. Neurociência: uma abordagem sobre as emoções e o processo de aprendizagem. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, 1-10, 2019. <http://dx.doi.org/10.5892/ruvrd.v17i1.5619>

DEHAENE, Stanislas. **É assim que aprendemos**. São Paulo: Contexto Ed, 2022.

FARIA, Elaine Turk. **Mediação e interação no ensino superior**. In: ENRICONE, Délcia. A docência na educação superior: sete olhares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 130p. 2008.

GURPINAR, Erol; KULAC, Esin; TETIK, Cihat; AKDOGAN, Ilgaz; MAMAKLI, Sumer. Do learning approaches of medical students affect their satisfaction with problem-based learning? **Adv Physiol Educ**, 37, 85–88, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**. Edição 35. Cidade: Mediação, 192 p, 2019.

LUCHI, Kelly Cristina Gavião; MONTREZOR, Luís Henrique; MARCONDES, Fernanda Klein. Effect of an educational game on university students' learning about action potentials. **Adv Physiol Educ**, 41, 222-230, 2017.

MARCONDES, Fernanda Klein; CARDOZO, Lais Tono; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos. Metodologias ativas no ensino superior: o que o professor deve saber para que não seja um modismo? In: Santos, PV. **Metodologias ativas – Modismo ou Inovação?** Ed 1. Quirinópolis: Editora IGM, 2021, 175 - 189.

MARCONDES, Fernanda Klein; CARDOZO, Lais Tono; CARVALHO, Maeline Santos Moraes. Percepção discente sobre estratégias de ensino ativo, combinadas com aulas teóricas, no ensino de fisiologia em curso de odontologia. In: NEVES, Miranilde Oliveira. **Currículo: distintas abordagens epistemológicas**. Ponta Grossa: Editora Atena, 2019, 118 – 128.

MONTREZOR, Luís Henrique; BRANCAGLIÃO, LFC; GONÇALVES, VM; LEMOS, JES; ROCHA, NF; MARCONDES, Fernanda Klein. Portfolio as an active learning methodology for the study of the endocrine system. **International Education & Research Journal**, 2, 42-46, 2016.

MONTREZOR, Luís Henrique. Lectures and collaborative working improve the performance of medical students. **Adv Physiol Educ**, 45, 18–23, 2021.

# A relevância da ludopsicopedagogia nos atendimentos psicopedagógicos

Daiane Aparecida Rodrigues de Lima,  
Franciene Aparecida Moreira e Maria Juliana Dias



10.47247/MR/6063.023.9.15

## Introdução

O presente trabalho versa sobre a relevância da ludopsicopedagogia como ferramenta basilar para os atendimentos psicopedagógicos e para uma análise mais aprofundada da aprendizagem, e dos processos que a circundam. Sabendo que a ludopsicopedagogia associa o prazer em brincar e descobre as potencialidades, peculiaridades do aprendente.

Para Tavares (2010, p. 84):

Brincar também serve como linguagem para a criança – um simbolismo que substitui as palavras. A criança experiência na vida muita coisa que ainda é incapaz de expressar verbalmente, e deste modo utiliza a brincadeira para formular e assimilar aquilo que experiência. Eu me utilizo do brincar de situações em terapia da mesma maneira que poderia usar uma estória, um desenho, uma cena na mesa de areia, um teatro de bonecas, ou uma improvisação.

Para o autor citado anteriormente, o brincar é uma ferramenta que possibilita incontáveis maneiras de analisar uma criança, de forma simples, segura, eficaz e prazerosa.

Aliar o lúdico a psicopedagogia é essencial para que o aprendiz se desenvolva e mostre suas habilidades e competências perante a brincadeira. Bossa (2007) elucida que a Psicopedagogia tem caráter interdisciplinar e multidisciplinar e atua apoiando-se nas áreas da psicologia, pedagogia, psicanálise, linguística, fonoaudiologia, sociologia, filosofia, neurologia, por isso ele acredita que é importante o trabalho conjunto e lúdico.

Para Camasmie (2000), a ludopsicopedagogia é um mecanismo que favorece a aprendizagem, pois possui o brincar como o seu pilar, e a brincadeira é uma combustão de motivação e a aprendizagem depende grande parte da motivação, ou seja, do motivo, razão pelo qual o interesse em aprender seja despertado.

Sendo assim, Wallon (2011) descreve que o brincar proporciona um elo com a afetividade, e essa afetividade é mola propulsora para as intervenções psicopedagógicas, afinal um dos primeiros contatos com o aprendiz se dá na criação do vínculo, e esse vínculo é permeado por questões afetivas.

A pesquisa está envolta a problemática se é realmente necessária a ludopsicopedagogia nas intervenções psicopedagógicas e a partir de tal problemática, várias hipóteses foram levantadas, fazendo necessário se recorrer a um aporte bibliográfico que viesse de encontro à temática estudada.

A pesquisa objetivou evidenciar a relevância da ludopsicopedagogia nos atendimentos psicopedagógicos. A metodologia utilizada no presente trabalho foi a revisão de literatura e as fontes utilizadas para pesquisa e estudo foram livros, monografias, artigos, dissertações e teses. A pesquisa foi feita em biblioteca física e também com base em dados da Internet como Google, Scielo, entre outros.

## Psicopedagogia e aprendizagem

Segundo Bossa (2007), a psicopedagogia surgiu na Europa ainda no século XIX, com viés mais para a área da medicina, pois acreditavam que as dificuldades de aprendizagem seriam apenas de ordem biológica, orgânica. Com o passar dos tempos esse conceito foi evoluindo, e hoje se sabe que as dificuldades de aprendizagem são de diferentes ordens e fatores genéticos e ambientais.

Sendo assim para o autor citado anteriormente, a Psicopedagogia é um campo de atuação em saúde e educação que lida com o processo de aprendizagem humana, seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio, família, escola e sociedade no seu desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios da psicopedagogia.

Nesta perspectiva, Saltini (2008) descreve a aprendizagem como um processo de mudança de comportamento obtido por meio da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais resultantes da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente em que se vive, levando em consideração os conceitos culturais que o grupo social conhece e considera correto.

Corroborando com Saltini (2008), Cunha (2008) elucida que o resultado das experiências anteriormente adquiridas, trazem mudanças de comportamento. Se antes de aprender o indivíduo agia de forma incorreta, agora, com a aprendizagem, irá agir de forma diferente, demonstrando que aprendeu, ou seja, podemos afirmar que quando acontece aprendizagem, há mudança de comportamento e isso traz grandes resultados para os aprendizes.

Almeida (2005, p. 30) afirma que:

A aprendizagem tem como característica ser um processo contínuo na vida dos indivíduos, no qual cada um de acordo com suas particularidades e com todo o contexto e oportunidades que lhe são oferecidas. De acordo com a abordagem histórico-cultural a aprendizagem é fruto da interação com o outro. Nesta perspectiva, outro aspecto que está relacionado com aprendizagem seriam as funções psicológicas superiores, onde as mesmas se desenvolvem mediante a aquisição de conhecimentos transmitidos historicamente por meio da mediação dos indivíduos com mais desenvolvimento de cultura por intermédio da interação social e pela utilização de signos.

Para o autor citado anteriormente, a aprendizagem é um processo e essa interação com o outro e as trocas de experiências são determinantes para o desenvolvimento do ser humano.

Nessa perspectiva de desenvolvimento do ser humano, Bossa (2007) elucida o quanto o psicopedagogo com suas técnicas e afetividade tornam o processo de aprender mais dinâmico, completo e prazeroso. Para ele o

psicopedagogo trabalha com as técnicas científicas aliadas com o prazer da afetividade, do lúdico, da motivação e da emoção ao aprender, e é graças a essas práticas que grandes resultados são obtidos, afinal pensar a aprendizagem é também pensar a afetividade e a ludicidade.

## **A relevância da ludopsicopedagogia nos atendimentos psicopedagógicos**

A ludopsicopedagogia desenvolve diversas habilidades e atitudes perante o processo educacional, os jogos, por exemplo, são fundamentais para o desenvolvimento social, pois lida diretamente com regras e limites, que são essenciais para a interação e o relacionamento dentro do contexto educacional.

Tavares (2010) salienta que a criança sendo um ser ativamente social, o olhar para as atividades lúdicas precisa ser diferenciado, ou seja, observá-la como:

um precioso recurso a fim de propor uma aprendizagem mais interessante e significativa, pois o brincar faz parte do mundo infantil, é uma atividade levada a sério pelas crianças, em qualquer parte do mundo.

No jogo, a criança tem a oportunidade de interagir consigo mesma e com o outro, desenvolvendo e criando novas formas de aprender. Cabe a cada um de nós rompermos com alguns paradigmas da infância a fim de permitir e favorecer o brincar como possibilidade da criança entender e vivenciar o mundo que a rodeia, por meio do seu olhar. (TAVARES, 2010, p.11)

Neste sentido, os jogos e brincadeiras criam oportunidades para que as crianças se desenvolvam em contato com os outros e nessa interação vão amadurecendo e criando sua própria identidade dentro do contexto educacional e favorecendo várias possibilidades de vivenciar novas experiências.

Para Cunha (2008), trabalhar com jogos e atividades ludopsicopedagógicas nos atendimentos psicopedagógicos, estimula a personalidade da criança e abre também novas possibilidades de experiências cognitivas de aprendizado tanto elementares como diferenciadas.

A autora citada acima também salienta que, as atividades e brincadeiras recreativas possibilita a formação corporal, que é o desenvolvimento do aparelho locomotor, dos órgãos do sistema coração-circulação-respiração, dos sentidos e do sistema de coordenação como fundamentos decisivos para o desempenho infantil e para a aprendizagem.

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca. Pela oportunidade de vivenciar

brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular. Sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. (BRASIL, 1998, p. 28, v. 1)

De acordo com o documento citado acima, essas brincadeiras ampliam o repertório de criatividade das crianças, fazendo com que elas explorem o ambiente a sua volta e internalize experiências positivas no contexto educacional, compreendendo as emoções e os vínculos que o brincar proporciona as crianças.

Para Tavares (2010), as crianças vão sendo estimuladas através dos jogos e brincadeiras lúdicas e aprendem a ter companheirismo, desenvolvendo certas habilidades e conhecimentos possibilitando abrirem para uma aprendizagem significativa.

Antunes (2003), também acrescenta que os jogos são tão importantes para a formação da criança, que o profissional que lida com essas crianças precisa se atentarem para alguns aspectos e pontos que são cruciais não só para o desenvolvimento das crianças, como também para sua formação como pessoas, por isso ele mesmo destaca o que pode ser feito para que isso aconteça.

O autor citado anteriormente reflete também o quanto as brincadeiras e jogos lúdicos favorecem os aspectos cognitivos, pois ampliam e constroem o repertório linguístico dos alunos, favorecendo assim que os mesmo se desafiem por meio das atividades de grupo ou individuais, aprimorando não somente sua formação motora, como também fazendo com que essa criança interaja e confie nos colegas e nela própria. Por isso ao propor atividades lúdicas é preciso:

Construir a historicidade, ampliando o vocabulário e fazendo-a pensar em termos de passado, presente e futuro.

Desenvolver seus pensamentos lógicos, levando-a a associar quantidade a números e evoluindo pelo domínio de conceitos como muito, pouco, grande, pequeno.

Ampliar suas linguagens, fazendo com que busque alternativa (frases, cores, figuras, cantos, mímicas, colagens etc.) para expor seus pensamentos.

Desafiando-a pensar propondo questões interrogativas que a façam falar sobre coisas reais e imaginárias e, dessa forma, associar-se ao que convencionalmente se considera “aprender”. -Estimulando a

capacidade de associação, fazendo-a ligar figuras e sons, imagens a textos, músicas a palavras.

Aprimorando seu domínio motor, ensinando-a a escovar os dentes, amarrar os sapatos, usar talheres ou palitos orientais para comer, ensinando-as a martelar, parafusar, encaixar, arrumar coisas, varrer, pescar em tabuleiros de areia.

Libertando-a de estereótipos – coisas de meninos e de meninas, profissões de homem e de mulher - e mostrando-lhe a riqueza que existe nas diferenças e a beleza na diversidade cultural.

Ajudando-a fazer amigos, ensaiando teatrinhos, mostrando relações pertinentes em histórias, aprendendo a aceitar e o ganhar e o perder nos jogos que realiza. (ANTUNES , 2003, p. 23-24).

Reverberando com Antunes (2003), Tavares (2010) acrescenta que a criança que brinca no contexto do atendimento psicopedagógico progride não só nos aspectos motores, mas também nos aspectos cognitivos, pois experimentam coisas novas, fantasias, criações, se interagem, trocam ideias, dialogam e se desenvolvem enquanto seres dotados de inteligência e razão.

Brincar e jogar são por excelências recursos ludopsicopedagógicos, pois possibilitam a criança se sentir inserida no contexto da aprendizagem e também desperta nela grandes emoções, a medida que ela vai jogando e experimentando sensações com as brincadeiras apresentadas.

Enfim, compreender os benefícios que o brincar possibilita as crianças e ao seu desenvolvimento é tarefa do psicopedagogo que lida com o aprendiz e sabe do potencial de cada um e também das mazelas e sofrimentos que cada criança carrega consigo, por isso as técnicas psicopedagógicas fazem a diferença nos atendimentos.

## **O papel do psicopedagogo frente ao desenvolvimento do aprendiz**

Para Bossa(2007) os aprendizes, como são chamadas as crianças que vão para os atendimentos psicopedagógicos, se desenvolvem com base nas situações vivenciadas, principalmente na escola, através da prática das atividades desempenhadas pelos professores, que faz com que estas aprendam a brincarem, a conviverem e interagirem-se umas com as outras, isso ocasiona inúmeros benefícios para o processo de aquisição do conhecimento das crianças.

De acordo com Oliveira (2002) não é somente brincar com as crianças, mas o psicopedagogo promove por meio dos diálogos com as crianças, a resolução de possíveis conflitos, auxiliam no desenvolvimento da capacidade de cooperação, aceitação da criança com os outros, como também contribui para a identificação das possíveis dificuldades e limitações da fase infantil.

Segundo Basei (2008) este profissional necessita se capacitar constantemente para o exercício das suas funções, em razão das dificuldades que possam vir a surgir durante os atendimentos.

O psicopedagogo é dotado de conhecimento técnico científico que promove a inserção de conhecimentos de como o cérebro aprende e alia aos conhecimentos pedagógicos, promovendo assim maior credibilidade ao seu trabalho (BOSSA, 2007).

De acordo com Gallardo (2005) para tudo isso é preciso que o psicopedagogo tenha conhecimento das limitações individuais das crianças, para determinar qual a melhor forma de trabalhar para a diminuição das dificuldades que podem prejudicar o aprendizado, além disso, é preciso ter conhecimento do histórico de vida, principalmente em relação aos fatos ocorridos que podem prejudicar a interação da criança durante os momentos de diversão, pois estes fatos podem causar transtornos psicológicos e serem percebidos por meio dos gestos demonstrados pelas crianças.

Sendo assim, Bossa (2007) reitera que o papel do psicopedagogo dentro do contexto escolar é repensar sua prática e suas atividades para que as mesmas atendam de forma efetiva as crianças que fazem parte do contexto educacional, estabelecendo vínculos e relações positivas no cenário educacional, por isso o uso de técnicas ludopsicopedagógicas fazem a diferença nesse cenário.

## **Considerações finais**

Diante do presente estudo, conclui-se que o assunto desenvolvido é de bastante relevância no âmbito educacional por tratar sobre a relevância da ludopsicopedagogia nos atendimentos psicopedagógicos. Foi reforçada a ideia de que para a aprendizagem acontecer de maneira significativa é essencial o uso de técnicas lúdicas, prazerosas e diversificadas.

Conclui-se que o papel do psicopedagogo, é buscar ferramentas que possibilitem que o aprendiz se sinta motivado para o processo de aprendizagem, e uma dessas técnicas é a ludopsicopedagogia.

Este capítulo se torna relevante por levar os leitores a refletirem o quanto a ludopsicopedagogia é um mecanismo positivo de análise dos aprendizes, pois é possível analisar por meio dos jogos e brincadeiras.

## **Referências**

ANTUNES, C. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis, Vozes, 2003.

BASEI, A. P. A educação física na educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. Revista Ibero Americana de Educacion, Santa Maria, v. 47, n. 3, p. 01-12, out. 2008. Disponível em: [www.rioeoi.org/deloslectores/2563Basei.pdf](http://www.rioeoi.org/deloslectores/2563Basei.pdf)>. Acesso em: 03 fev. 2022.

BOSSA, N. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 1998, v.i.

CAMASMIE, A. T. Ludoterapia na abordagem Existencial. Rio de Janeiro: Jornal On-line Existencial, 2000.

CUNHA, A. E. Afeto e aprendizagem: amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro. Wak, 2008.

GALLARDO, J. S. *et al.* Jogos psicopedagógicos. 1. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

OLIVEIRA, Z. M. R. Educação infantil: fundamentos e métodos. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SALTINI, C. J. P. Afetividade e Inteligência. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

TAVARES, F. R. R. O jogo e a brincadeira no desenvolvimento infantil. 2010. (Trabalho de Conclusão de Curso), Faculdade Alfredo Nasser. Aparecida de Goiânia, 2010. Acesso em 05 mar. 2022.

WALLON, H. Psicologia e Educação da infância. Lisboa: Editorial Estampa, 2011.

# Construção de jogos para o ensino interdisciplinar

Gabriela Pereira Souza Silva



10.47247/MR/6063.023.9.16

## Introdução

A busca pelo saber é inerente ao ser humano, desde o início tem a necessidade de mostrar seus feitos, assimilando e compreendendo novas conquistas. As transformações que se sucedem no comportamento do indivíduo ocorrem em decorrência do vínculo entre as experiências anteriores e os conhecimentos adquiridos.

Libâneo (1996) destaca que a função social da escola é a “construção do conhecimento”: o educador deve desempenhar bem o seu papel contribuindo com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Rego (1995) destaca que a escola não deve se restringir apenas à transmissão de conteúdos, mas principalmente, deve ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado.

Quanto ao ensino de ciências, é importante destacar que segundo a Academia Brasileira de Ciências (2008), [...] O ensino adequado de ciências estimula o raciocínio lógico e a curiosidade, ajuda a formar cidadãos mais aptos a enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, fortalecendo a democracia e oferecendo à população em geral melhores condições para participar dos debates cada vez mais sofisticados sobre temas científicos que afetam nosso cotidiano.

Em relação à matemática, geralmente, é tida como uma grande vilã para os alunos da Educação Básica, ou seja, é uma disciplina considerada difícil, com fórmulas e cálculos complexos, no entendimento dos discentes, quase impossível de serem interpretados. Porém, quando trabalhada de forma lúdica e contextualizada, pode se tornar mágica e prazerosa, tanto para os alunos como para os educadores.

Piaget (1971) ressalta que as atividades prazerosas têm o papel de desenvolver na criança a linguagem, as percepções, a memória, a concentração, o caráter livre e o estado de bem-estar, pois se percebe que a criança aprende com aquilo que a atrai, o que torna o jogo um excelente auxiliador nesse processo. É importante destacar que Piaget (1971) considera os jogos lúdicos uma ferramenta indispensável no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao jogo Tangram na matemática, foi trabalhado o ensino de frações, que ainda é um desafio tanto na visão do aluno para a compreensão do conteúdo, como para o educador descobrir uma forma de desmistificar esse conteúdo. E no ensino de ciências foram abordados os grupos taxonômicos, dentro da taxonomia, que vem a ser, segundo a Wikipédia, “a disciplina biológica que define os grupos de organismos biológicos com base em características comuns e dá nomes a esses grupos”, com mais especificidade no filo vertebrata. Além disso, o Tangram, também foi utilizado para o ensino da evolução humana, partindo dos primeiros hominídeos até chegar no Homo sapiens, através da análise de imagens que enfatizam a “postura” de cada um desses hominídeos.

Dentro desta perspectiva e segundo Freire (2005), a educação deveria ir muito além da repetição, constituindo-se em um instrumento de libertação,

de superação das condições sociais vigentes. Para ele, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79).

Assim, com a presente pesquisa, buscou-se compreender novas formas de aprendizagem de maneira lúdica, através da proposta do uso do Tangram como uma ferramenta para o ensino tanto de Ciências, como de Matemática, a fim de que os alunos realmente internalizem os conteúdos, porém de forma prazerosa e divertida, facilitando assim o processo de ensino-aprendizagem.

## **Desenvolvimento**

O presente trabalho se justifica em razão da necessidade de se proporcionar aos alunos recursos didáticos e dinâmicos no processo de ensino e aprendizagem. É importante destacar, ainda, que além de auxiliar o docente durante as aulas, possibilitará aos estudantes uma forma de aprendizagem mais prazerosa.

O tema propôs um olhar diferenciado no ensino interdisciplinar de ciências e matemática, no qual os alunos tiveram a oportunidade de aprender de maneira lúdica o conteúdo indicado pelo professor.

O local escolhido para a realização do presente trabalho foi uma escola no município de Bauru – São Paulo, e em conversa com a comunidade escolar, foi possível identificar grande defasagem no que tange a certos conteúdos do componente curricular de matemática, dentre eles as frações bem como com relação ao currículo de ciências, ao ensino dos reinos animais e da evolução dos hominídeos, tendo como público-alvo estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. Com isso, a ideia foi atrelar o conceito de fração ao objeto que pode ser utilizado com finalidade lúdica que é o Tangram. Além disso, foi possível, ainda, fazer a correlação com os conteúdos de ciências da natureza, na qual optou-se pela utilização do Tangram para o estudo do Reino Animalia – Filo Vertebrata (construindo formas de animais com as peças e realizando um trabalho de identificação do grupo taxonômico ao qual estes pertencem), desta forma realizando-se um trabalho interdisciplinar. Para que isso fosse possível, pensou-se nas habilidades de Matemática: (EF07MA08) Ler, compreender, comparar e Ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros, resultado da divisão, razão e operador; e Ciências da Natureza: (EF06CI05) Identificar a organização básica da célula por meio de imagens impressas e digitais, de animações computadorizadas e de instrumentos ópticos, reconhecendo-a como unidade estrutural e funcional dos seres vivos unicelulares e pluricelulares, na perspectiva da História da Ciência.

Foi proposto, também, que para o ensino de ciências fossem utilizadas as peças do Tangram a fim de criar imagens que fossem relacionadas

aos primeiros hominídeos, *Australopithecus africanus* até o *Homo sapiens*, e assim discutir como ocorreu a evolução humana ao longo da história.

O Ministério da Educação disponibilizou uma cartilha intitulada “Equipamentos e materiais didáticos” na qual esclarece que materiais didáticos, também conhecidos como “recursos” ou “tecnologias educacionais” são:

Todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo. Nesse contexto, os mapas e os globos são materiais didáticos utilizados para a facilitação da aprendizagem. Da mesma forma, quando a professora usa palitos de picolé e canudinhos de refrigerante para ensinar matemática ou quando projeta um filme sobre a colonização do Brasil ou, ainda, quando planta sementes de girassol e feijão no ambiente escolar para ensinar o processo de germinação (BRASIL, 2007, p. 21-22).

É de senso comum que matemática, principalmente para as crianças, é uma área do conhecimento que causa temor ao desconhecido e muitos simplesmente não conseguem compreender a aplicação prática de tantas fórmulas e símbolos, em que pese a matemática estar presente em todos os elementos da vida, direta ou indiretamente.

Diante da grande dificuldade dos alunos em aprenderem matemática em geral, e especialmente frações, acredita-se que este material facilitará a aprendizagem de maneira concreta, visual, palpável, pois, conforme Lorenzato (2010), para que o aluno entenda conteúdos abstratos precisamos partir do concreto.

Possibilitar aos alunos o ensino de ciências é proporcionar a eles que colaborem para a sua própria evolução, tornando-os capazes de questionar, refletir e raciocinar, não aceitando e concordando com tudo o que lhes são apresentados. Conforme os autores da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p.118), “corresponde a uma elaboração de valores e não só de aquisições de informações. É preciso pensar para cada nível de ensino as maneiras de garantir esta construção de múltiplos componentes”. A ciência propriamente dita tem como finalidade formar um indivíduo que possa e queira adquirir conhecimento, com eficiência e, acima de tudo, responsabilidade em suas ações.

Para tanto, a introdução de uma ferramenta lúdica que utilize materiais e métodos manipulativos facilita muito mais a fixação dos conceitos teóricos, possibilitando a realização de atividades com diversos níveis de complexidade, podendo ser aplicada de forma gradativa com as turmas.

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas, é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta

para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2010, p. 01).

Dessa forma, o processo de experimentação ou atividade prática, ou até mesmo, a atividade experimental pode ser definida como o ato de agir sobre algo de forma a abstrair saberes sobre as relações presentes na natureza (SILVA, 2013). Silva (2013, p. 52), também, diz que “a ideia de experimentação leva à concepção de um estudo científico que busca verificar algo, a partir de questões levantadas e hipóteses traçadas. Ela é o ato de desafiar, de manipular, de conhecer o novo e aprimorar o velho”.

## Ensino de Matemática

Todas as ciências têm raízes na história do homem. A matemática, que é considerada a ciência que une a clareza do raciocínio à síntese da linguagem originou-se do convívio social, das trocas, da contagem, com caráter prático, utilitário e empírico, segundo Arambula, Pereira e Rocho (2017).

Conforme leciona Bassanezi:

[...] o que propomos é a busca da construção de uma prática de ensino-aprendizagem matemática que combine “jogos” e resultados práticos. A Matemática não deve ser considerada importante simplesmente por alguma definição arbitrária ou porque mais tarde ela poderá ser aplicada. Sua importância deve residir no fato de poder ser tão agradável quanto interessante. (BASSANEZI, 2009, p. 16)

Wagner e Martins (2013) destacam em sua fala que o homem pré-histórico desenvolveu métodos para determinar as medidas dos objetos, e as primeiras unidades de medida utilizadas tiveram como base as partes do corpo humano. Porém, cada ser humano é formado por um tamanho diferente, e claramente essas medidas nem sempre podem ser qualificadas com números naturais, mediante a situação apresentada e problematização, ocorre o surgimento dos números racionais que indicam medidas de partes.

De acordo com o PCN (1997), o aluno do Ensino Básico deve compreender o conceito de fração associado à representação da parte de um todo, saber comparar e ordenar frações e resolver problemas que envolvam o cálculo da adição e da subtração de frações com denominadores diferentes por meio da equivalência de frações. Porém, devido a falhas na forma de abordagem por parte dos professores que só enfatizam a operacionalidade técnica, surgem dificuldades no entendimento dos discentes sobre esse conceito, o que ocasiona aversão e impede esse aluno de compreender e solucionar um problema proposto.

Em relação ao ensino de frações, este ainda é um desafio tanto na visão do aluno para a compreensão do conteúdo, como para o educador de descobrir uma forma de desmistificar essa questão. Essa área da matemática

acaba sendo considerada uma das mais complexas, pois exige muito dos alunos que precisam ter consolidadas outras práticas da matemática que antecedem esta como a execução das operações, adição, subtração, multiplicação e divisão. Além disso, para que o aluno consiga compreender o papel social do uso de frações faz-se necessário que ocorra a contextualização do conteúdo por parte do professor.

Alguns estudiosos e educadores acreditam que poderiam ser suavizadas essas dificuldades, talvez mediante uma abordagem mais precoce dessa área da matemática, não deixando a apresentação ou introdução desse assunto exclusivamente para o Ensino Fundamental II.

É importante ressaltar que nessa etapa da vida destas crianças, elas precisam lidar com diversos fatores e alterações que ocorrem nessa idade. Com essas alterações fisiológicas, hormonais e toda a questão da formação da sua identidade, a criança terá que se habituar e se adaptar com mudanças drásticas que vão requerer mais maturidade, ao passo que é nesta fase (9 a 11 anos) que a criança está gradativamente saindo de seu estado de anomia para atingir um estado de autonomia. Toda essa mudança requer desenvolvimento e atenção, pois aquela criança que outrora tinha apenas um (a) professor (a) pedagogo, passará a ter inúmeros professores especialistas e isso requer atenção no que tange à organização, familiarização com os componentes curriculares que serão ministrados por diferentes professores e saber que a demanda cobrada por cada um deles será diferente.

## Ensino de Ciências

Segundo o documento da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC (BRASIL, 2017), quando estudam Ciências as pessoas aprendem a respeito de si mesmas, da diversidade e dos processos de evolução e de manutenção da vida. Ao estudar ciências, surge a oportunidade de se adquirir conhecimentos acerca do mundo material, com as riquezas naturais, suas modificações e fontes de energia, dentre outros.

O componente curricular de ciências da natureza está presente desde a Educação Infantil até os anos finais da escolarização básica (Ensino Médio) dividido entre os componentes de Biologia, Física e Química.

Desde a educação infantil tal componente curricular desperta o interesse dos alunos seja pelo fato de tal área estar muito próxima daquilo que o ser humano é, ao passo que estuda os organismos e os processos biológicos, ou talvez por outras questões que muitas vezes nem podem ser respondidas com uma resposta inquestionável, como “qual a origem da vida?”.

Há inúmeras questões que ainda podem e devem ser exploradas dentro do componente curricular de ciências da natureza, já que esta é uma ciência viva, que sofre modificações a partir de novas hipóteses que corroboram com novas teorias que surgem diariamente.

Oliveira (2010) ressalta também que as discussões, controversas ou não, em relação ao ensino de Ciências por meio das experimentações são fundamentais para que os docentes, em formação ou em exercício da função, possam refletir criticamente sobre sua prática pedagógica e, conseqüentemente, pensar na implementação de atividades experimentais nas aulas.

Com isso, em decorrência do interesse por parte dos estudantes e da importância de tais conteúdos, são propostas atividades nas quais se faça o uso de uma ferramenta que em geral é utilizada em matemática, mas que demonstra uso potencial no componente curricular de ciências da natureza. Segundo o posicionamento de Reginaldo et al. (2012), a experimentação do conteúdo ajuda o aluno a estabelecer relação entre teoria e prática.

## **Infância e cultura lúdica**

O conceito de infância sofreu diversas mudanças ao longo da história e sempre esteve ligado à organização social e econômica vigente. Na transição do século XVII ao XVIII, as crianças deixaram de ser consideradas adultas em miniatura e passam a ter sua cultura particular infantil reconhecida. Esse conceito revisitado passou então a ser visto como um período de ingenuidade e fragilidade do ser humano e que requer, portanto, cuidados. Com isso, a criança passou a ser vista como um ser com necessidades próprias e que devem ser consideradas pelos seus responsáveis. A criança não deve ser concebida como um ser que está sendo preparado para a sociedade.

Durante o seu crescimento, vemos que o *Homo ludens* vem antes do *faber*, a criança, então, é um sujeito que age espontaneamente, exercita seus sentidos. Com o tempo, ocorrerá a imersão do *Homo faber* na criança, porém esse surgimento dar-se-á de forma natural, por isso, faz-se importante que deixemos que as crianças vivam a infância, que é intimamente ligada à ação do brincar e que não seja permitido um retrocesso para o período no qual a criança era vista e tratada como um miniadulto (CAMARGO, 1992).

Ademais, deve-se levar em conta que até o início do ensino fundamental foi através do lúdico que as crianças obtiveram os primeiros contatos com os conteúdos escolares, com isso, faz-se necessário que o professor do ensino fundamental II tenha um olhar cuidadoso, ainda mais no que tange o 6º ano, para a metodologia que irá utilizar com seus alunos, utilizando-se sempre que possível de ferramentas lúdicas em sua prática docente. Segundo Camargo (1992), dentre as motivações para desenvolvimento do lúdico na criança estão: a aventura, a competição, a vertigem e a fantasia. A experiência lúdica da aventura tem como estrutura a curiosidade, sendo, pois, uma forte motivação para o desenvolvimento da inteligência abstrata e da inteligência prática, sendo assim de relevância para o desenvolvimento do sujeito.

Além disso, relevância da presença do lúdico na vida das crianças estaria no seu caráter social, expresso em suas situações lúdicas, nos conteúdos e nas regras inerentes a ele. Sua real importância para o desenvolvimento humano consistiria também em características que desenvolvemos ao jogar, como a capacidade de planejar, de imaginar situações diversas, de representar papéis e situações sociais que compõe o cotidiano (VYGOTSKY, 1994). Com isso, faz-se necessário o uso de metodologias lúdicas no ensino, inclusive no ensino da matemática, sendo o Tangram uma ferramenta lúdica que não só pode como deve ser aplicada no ensino de matemática.

## Metodologia

Foram abordados profissionais docentes do 7º ano do ensino fundamental, os quais relataram as dificuldades de aprendizagem dos alunos com relação a ciências e matemática.

Para o ensino de ciências, serão utilizadas as peças do Tangram, a fim de criar imagens que possam ser relacionadas aos primeiros hominídeos, *Australopithecus africanus* até o *Homo sapiens*, e assim discutir como ocorreu a evolução humana em uma perspectiva histórica. Além da criação de imagens que remetam às formas de seres vivos do Reino Animalia, com maior ênfase no Filo vertebrata, com posterior análise através de fichas sobre as características do grupo em questão.

Como metodologia complementar será utilizada a revisão bibliográfica de trabalhos de autores relacionados ao tema e demais pesquisas acadêmicas que versam sobre a temática em questão. A revisão bibliográfica, segundo Marconi e Lakatos (2012, p. 43 e 44), trata-se de levantamento de toda bibliografia já publicada em forma de livros, revista, publicações avulsas e imprensa escrita.

Todo o trabalho está sendo pensado a partir da perspectiva do Desenho Universal da Aprendizagem – DUA. O DUA é um modelo prático que visa ampliar as oportunidades de desenvolvimento de cada estudante por meio de planejamento pedagógico contínuo, somado ao uso de mídias digitais. Seus autores apoiaram-se em extensivas pesquisas sobre o cérebro humano para estruturar o modelo, além disso a ideia é que todos os alunos sejam integrados, visando um processo de inclusão, considerando assim a sala que outrora era vista como 40 (quarenta) + 1 (um), seja vista como 41 (quarenta e um), não fazendo distinção no sentido de “segregar”, mas de incluir todos.

## Criação do protótipo

O desenvolvimento do protótipo partiu da ideia inicial que é a utilização do Tangram (quebra cabeça geométrico chinês, formado por 7 peças, sendo elas: 2 triângulos grandes, 2 triângulos pequenos, 1 triângulo médio, 1

quadrado e 1 paralelogramo) e, com ele criar um jogo interdisciplinar que trabalhasse duas áreas de conhecimento, neste caso Matemática e Ciências.

Com isso, surgiu a proposta de fazer um jogo com abordagem nas seguintes áreas: Frações, Grupos Taxonômicos e Evolução Humana.

Em relação ao ensino de Ciências, será trabalhado o Reino Animalia, com ênfase no Filo vertebrata. Serão fornecidas dicas, com a finalidade de que seja desvendado qual é o animal, sendo importante ressaltar que tais informações serão disponibilizadas em forma de fichas, nas quais haverá impressões em frente e verso. Na parte frontal das fichas além das informações sobre o possível animal, também, haverá a seguinte pergunta ao final “Quem sou eu?”. Em relação ao verso, haverá a imagem do animal representado com o Tangram e o nome dele.

## Regras do jogo

- O jogo será realizado com 3 pessoas, sendo 2 jogadores e 1 fiscal
- Cada jogador receberá 6 cartas sendo que as fichas ficarão sobre a superfície viradas com a frente para cima.
- O fiscal cuidará para que o jogador não veja o verso da ficha e com o gabarito das fichas.
- O jogador ao acertar o animal ele terá que fazer a representação dele com o Tangram.
- Ganha o jogo quem concluir a montagem de todos os animais corretamente primeiro.

Quanto à Matemática, será trabalhado o ensino de frações, considerando que está entre um dos assuntos mais temidos pelos alunos. Com a utilização do Tangram busca-se criar formas de aprendizagem de maneira lúdica, a fim de que os alunos realmente internalizem os conteúdos, porém de forma prazerosa e divertida, facilitando assim o processo de ensino-aprendizagem.

## Construção do Tangram

Material utilizado: MDF (chapa de fibra de madeira de média densidade colorida), sendo cada figura geométrica de uma cor diferente, com intuito de tornar mais lúdico e obter resultados bem peculiares.

## Resultados

A atividade aplicada no componente curricular de ciências da natureza inicialmente foi conduzida a partir do levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos acerca dos grupos taxonômicos e da classificação, a partir da contextualização e da ideia de linearidade temporal, partindo daquilo que fora proposto por Carl von Linné. Linné, geralmente conhecido como Lineu, foi um botânico, zoólogo e médico sueco, responsável por popularizar a nomenclatura binomial criada pelo naturalista Gaspard Bauhin e a classificação científica, sendo assim considerado o "pai da taxonomia moderna".

Após, foi discutido com os alunos a hierarquia existente entre cada um dos grupos taxonômicos propostos por Lineu, para tal foram utilizadas duas aulas (1h30).

Os alunos demonstraram já possuir um certo conhecimento acerca das regras de classificação dos seres vivos. Com isso foi proposta na aula seguinte a aplicação do jogo:

- O jogo idealizado foi nomeado de Taxongram: possui 12 cartas que foram produzidas no aplicativo Canva, além de um card de regras.
- O jogo foi impresso em papel colorido e plastificado, para que tenha maior durabilidade. Como a turma na qual a atividade foi aplicada tem 36 alunos, foram impressos 12 conjuntos do jogo com intuito que todos pudessem participar ao mesmo tempo, já que a ideia é que três possam estar envolvidos a cada jogada.

As cartas do jogo Taxongram possuem a descrição de algumas características (frente das cartas) que levam o aluno a identificação do ser vivo em questão, e após a identificação, o aluno deverá representar o animal com as peças do Tangram. Após tal representação, o aluno deverá verificar no verso da carta se este foi representado adequadamente de acordo com a proposta do jogo.

## Hominigram

Um segundo jogo fora proposto com o uso do Tangram associado aos conteúdos de ciências da natureza. Tal jogo foi nomeado Hominigram. O jogo em questão trata dos principais hominídeos e de suas representações através do uso das peças do Tangram. O hominigram foi feito a partir da ideia de um jogo da memória no qual o aluno precisa associar a carta com a característica descrita à carta com a representação.

A atividade aplicada no componente curricular de ciências da natureza no 7º ano do ensino fundamental inicialmente foi conduzida a partir do levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos acerca dos hominídeos *Australopithecus*, *Homo Habilis*, *Homo Erectus*, *Homo neandertalenses* e *Homo sapiens*. Os alunos demonstraram não lembrar de tal conteúdo, com isso foi feita uma revisão prévia do conteúdo em questão antes de ser desenvolvida a proposta do jogo.

A atividade foi feita em 4 aulas, totalizando 3 horas ao todo, e dois dias, ao passo que as aulas possuem 45 minutos cada e são aulas duplas, sendo que no primeiro dia foi feita a revisão do conteúdo e no segundo dia foi proposta a atividade do jogo.

Para o jogo Hominigram foram seguidos os mesmos passos de produção do jogo Taxongram: impressão, plastificação e corte das cartas.

## **Aplicação dos jogos no componente curricular de ciências**

Em ambas as atividades os alunos participaram ativamente, demonstrando ter gostado do que era proposto. A atividade prática durou aproximadamente 1 aula (45 minutos) com inúmeras rodadas a depender do trio que estava jogando, ao passo que para ambos os jogos fora proposto que jogassem em trio.

É notável que no ensino de ciências, as aulas práticas com caráter lúdico, estão cada vez mais presentes nas rotinas escolares. Essas atividades são implementadas pelos docentes com a intenção de mobilizar novas competências discentes e dinamizar o processo de ensino e aprendizagem.

Um ponto de destaque foi que durante a atividade foi realizada a avaliação processual, na qual os alunos deveriam demonstrar o que compreenderam acerca dos conteúdos abordados nos jogos e eles explanaram corretamente aquilo que haviam compreendido acerca dos conteúdos.

Vale ressaltar que todas as atividades propostas no âmbito do ensino lúdico de ciências foram aplicadas em um sétimo ano do ensino fundamental de uma escola localizada no município de Bauru – SP.

## **Utilizando o Tangram na aula de Matemática**

Segundo Boyer (1996), o conceito oficial de fração surgiu no Egito Antigo, no ano de 3.000 a.C, em virtude do crescimento da agricultura, uma vez que o Faraó Sesóstris resolveu dividir as terras à margem do Rio Nilo e chamou os Geômetras (esticadores de corda que demarcavam as terras) para dividi-las em números “quebrados”, uma vez que as medidas pré-estabelecidas, norteadas pelos nós dados nas cordas, muitas vezes não correspondiam às medidas reais.

Portanto, o conceito de fração surgiu da necessidade de “quebrar” números, criando-se os números fracionários.

Fração, portanto, é um número que pode ser representado por  $a/b$ , sendo  $a$  e  $b$  números inteiros, com  $b$  diferente de zero.

Há grande dificuldade por parte dos alunos em visualizar esse conceito de “quebra” dos números inteiros, portanto, propõem-se alternativas e apoio pedagógico com a ferramenta objeto do presente trabalho (Tangram),

a fim de que esse trabalho possa ser facilitado, tanto para o docente, quanto para o aluno.

## **Fração como conteúdo a ser explorado: proposta de aula utilizando o Tangram**

Com a finalidade de relembrarmos o material que foi utilizado em nossa aplicação prática, vale lembrar que o Tangram é um quebra-cabeças com 7 peças em formato geométrico (2 triângulos grandes, 2 pequenos, 1 médio, 1 quadrado e 1 paralelogramo).

Utilizando todas as peças sem sobrepor-las, formamos várias figuras diferentes, sendo possível montar mais de 5000 figuras.

Para que possamos iniciar o estudo das frações com a técnica do Tangram, necessário que seja fornecido aos alunos conceitos básicos de fração, já introduzindo esses conceitos associando-os a figuras geométricas.

A princípio, cabe ao educador demonstrar, com figuras geométricas (partindo-se de um quadrado), o conceito de frações, ao dividir essa figura em “pedaços”.

Ao demonstrar estes “pedaços”, o educador já introduz também a representação numérica correspondente e a nomenclatura correta para tal “pedaço” ou fração (ex.: divide o quadrado em 2 pedaços, formando 2 triângulos, dando a cada um deles a expressão numérica  $\frac{1}{2}$ , nomeando-os de “metade” ou “meio” e assim sucessivamente,  $\frac{1}{4}$  (um quarto),  $\frac{1}{8}$  (um oitavo),  $\frac{1}{16}$ , um dezesseis avos), dividindo a imagem do quadrado nas frações respectivas.

Do mesmo modo, o professor explica o conceito de “numerador” (número apostro em cima) e “denominador” (número apostro abaixo), explicando os termos da fração.

Em um segundo momento dessa parte teórica da aula, o professor irá iniciar as operações matemáticas básicas com os números fracionários.

Para o ensino da operação de adição, as peças do Tangram são introduzidas na aula, demonstrando-se visualmente que, se juntarmos, ou seja, somarmos duas peças do Tangram (2 triângulos) equivalentes a um quarto do quadrado, a soma de  $\frac{1}{4} + \frac{1}{4}$  equivale à metade do quadrado.

Assim, juntamente com a figura geométrica que representa a operação de adição visualmente para o aluno, o professor paralelamente ensina como se faz essa operação (somando-se numerador com numerador e mantendo o denominador).

Do mesmo modo, o professor demonstra a equivalência entre o resultado da adição, sendo  $\frac{1}{4} + \frac{1}{4} = \frac{2}{4}$  e o que está representado na figura ( $\frac{1}{2}$  ou metade), ao simplificar a fração por 2.

Através das peças do Tangram, portanto, o professor consegue também comparar se um número fracionário é maior ou menor que outro, uma vez que consegue demonstrar visualmente que dois quartos (duas partes do quadrado) é maior que um quarto (uma parte do quadrado), o que o aluno consegue visualizar comparando as peças físicas do Tangram.

Da mesma maneira, o professor pode fazer várias demonstrações de equivalência utilizando as peças do Tangram, por exemplo, demonstrando que 2 triângulos menores equivalentes a  $1/8$  (um oitavo) são equivalentes a  $1/4$  (um quarto), uma vez que o aluno consegue visualizar o tamanho das peças e sua equivalência.

Assim sucessivamente, o professor continua demonstrando, por exemplo, que  $2/16$  (dois dezesseis avos), ou seja, duas peças ainda menores do Tangram equivalem a  $1/8$  (um oitavo).

A descrição acima aventada é somente um dentre os vários formatos de aula que poderemos aplicar com a utilização do Tangram.

Além da parte teórica da aula, que já demonstra ao aluno de forma bastante visual os conceitos básicos de fração e as operações matemáticas que podem ser utilizadas com os números fracionários, em um segundo momento os alunos podem ser convidados a montarem as peças do quebra-cabeça para criarem figuras diversas.

Esse momento descontraído e lúdico da aula proporciona ao aluno a assimilação do conteúdo teórico de forma fácil e divertida, uma vez que para compor as figuras o aluno deve começa a associar frações com figuras e equivalências (ex: uma cabeça de um animal não pode ser menor que sua orelha, logo, para se criar a orelha é necessária uma peça do quebra-cabeça menor que a que será utilizada para se criar a cabeça) e assim sucessivamente, trazendo para o aluno de forma natural os conceitos de forma, tamanho, equivalência associados aos conceitos matemáticos de frações.

O manuseio dos materiais permite aos alunos, além da aprendizagem teórica, uma experiência sensorial, física, utilizando notadamente a visão e o tato, permitindo que o aluno realize de forma autônoma, medições, comparações, operações, através do manuseio e da tentativa e erro por muitas vezes.

## Considerações finais

Cada vez mais faz-se necessário que no ensino, as aulas práticas com caráter lúdico e/ou experimental, estejam presentes nas rotinas escolares.

É visível que com o passar do tempo com os avanços tecnológicos cada vez mais observa-se que os alunos são muito tecnológicos e possuem interesse no virtual. Com isso o docente por muitas vezes pode se deparar em situações que o conteúdo abordado não conseguia por meios convencionais alcançar o interesse e a compreensão do discente.

Com a proposta de uso do Tangram nas disciplinas de ciências e matemática pode-se observar que houve o interesse dos alunos e melhor compreensão. O fato de serem utilizados recursos concretos foi bem interessante, além de ter proporcionado leveza, mesmo no uso de conteúdos considerados difíceis pelos discentes, na matemática no caso das frações e em ciências no caso da dificuldade de recordar dos homínídeos. Os resultados alcançados foram satisfatórios e veio afirmar ainda mais que é efetivo o uso de recursos na busca de um melhor ensino e aprendizagem.

A aplicação de jogos no horário de aula demonstra que o processo de aprendizagem não precisa necessariamente ser sério e sisudo, e que o ato de brincar também pode proporcionar resultados relevantes para a fixação do conteúdo nas mentes em desenvolvimento das crianças.

Aliar a imaginação peculiar das crianças com materiais que as proporcionem criar é uma das muitas ferramentas que podem ser utilizadas em sala de aula.

Ademais, para os docentes, tal tipo de experiência se torna de fácil aplicação, pois engaja a sala como um todo, criando um ambiente lúdico, sem competitividade e sem que haja problemas relacionados a indisciplina, dispersão ou bullying.

O conteúdo teórico é deveras importante e não deve ser dispensado mesmo com o uso das ferramentas lúdicas, porém pode muito bem ser complementado pela utilização dos jogos, os quais tornam-se uma ferramenta de aplicação prática e integração das turmas.

Pode-se concluir, por fim, que os resultados foram extremamente satisfatórios, apesar de acreditar plenamente no potencial de seu trabalho, acabou sendo uma surpresa o êxito da aplicação do Tangram no ensino dos componentes de ciências e matemática nas turmas trabalhadas.

## Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **O Ensino de ciências e a educação básica**: propostas para superar a crise. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2008. 56p.

ARAMBULA, L. A. P.; PEREIRA, D. R.; ROCHO, V. da R. **O uso dos jogos do Tangram como metodologia no ensino de frações**. Florianópolis, 2017. Disponível em <http://pibid.sombrio.ifc.edu.br/>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Ensino de 5ª a 8ª Séries. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip\\_mat\\_dit.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip_mat_dit.pdf). Acesso em 01 de abr. de 2022.

CAMARGO, L. O. de L. **Educação Para o Lazer**. Moderna, São Paulo: 1992.

FERNANDÉZ, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 88 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em Movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Que destino os educadores darão à Pedagogia** In: PIMENTA, S. G. (Coord.). Pedagogia, Ciência da Educação. São Paulo: Cortez, 1996, p. 127.

LORENZATO, S. (org.). **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Formação de Professores).

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico**. 7ª ed. São Paulo. Atlas, 2012.

OLIVEIRA, J. R. S. **Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências**: reunindo elementos para a prática docente. São Paulo: [s.n.], 2010.

PIAGET, J. A. **Formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

REGINALDO, C. C.; SHEID, N. J.; GÜLLICH, R. I. C. **O Ensino de Ciências e a Experimentação**. In: IX ANPED SUL- Seminário de Pesquisa da Região Sul, 2012. Anais ... Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2782/286>>. Acesso em 28 set. 2022.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RIBEIRO, E. M. P. et al. **Sequência didática**: Tangram. Sombrio: IFC, 2012.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares. Florianópolis: COGEM, 1998.

SILVA, A. A. B. **Um olhar sobre as aulas de ciências com base em atividades experimentais em uma escola pública de Redenção**. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Ciências. Águas Lindas/SP. *Anais eletrônicos...* Águas Lindas/SP, 2013. Disponível em: < <http://www.nutesufrj.br/ab.rapec/ixenpec/atas> >. Acesso em: 28 set. 2022.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

TAXONOMIA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Taxonomia&oldid=61809666>>. Acesso em: 28 set. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WAGNER, D. R.; MARTINS, F. M. A. B. **Conteúdos e metodologias do ensino de matemática IV**. Caderno Pedagógico. 1. ed. DIOESC: Florianópolis, 2013.

# A literatura de cordel e sua contribuição na formação de leitores

Ivone Dias da Silva Alves, Rejane de Souza e  
Sebastião Emídio Alves Filho



10.47247/MR/6063.023.9.17

## Introdução

“Retratos da Leitura no Brasil” (FAILLA, 2020) é uma pesquisa realizada em âmbito nacional, que tem como objetivo incentivar a leitura. Esta pesquisa foi publicada com o intuito de mostrar dados reais da leitura pelo Brasil. Esses dados nos revelaram que no Brasil há um índice considerável de pessoas que não têm o hábito da leitura. Isto é preocupante porque mostra que boa parte dos estudantes ainda vê a leitura apenas como uma obrigação para o cumprimento de seus deveres escolares. Apesar disso, são os jovens de 11 até 17 anos os que mais leem por prazer. Por isso é importante instigar nos professores a busca por estratégias que resultem em uma motivação para com a leitura.

Ao pensarmos sobre a importância do desenvolvimento da formação leitora através de um trabalho com a literatura em sala de aula, devemos levar em consideração as formas de como o alunado irá se apropriar de conhecimentos essenciais para sua formação, o enriquecimento de seu vocabulário, além de ser um grande passo para que esses futuros leitores tenham prazer na hora de trabalhar a leitura. O professor terá o caminho aberto para proporcionar que seus alunos comecem a ter uma visão crítica de mundo, além de contribuir para uma maior desenvoltura na hora de contextualizar as histórias que serão lidas durante seu processo de ensino, de ter a oportunidade de crescer mentalmente, ser capaz de questionar e de refletir.

Sendo assim, o trabalho com a literatura pode ampliar o horizonte dos futuros leitores, levando-os além da sua imaginação, especialmente quando se utiliza uma obra literária de autores locais que retratam uma realidade próxima à sua. A literatura de cordel pode ser um grande instrumento para o trabalho com a leitura, onde o professor vai proporcionar a seus alunos um maior conhecimento, mais significativo e reflexivo diante das histórias.

A escolha pelo cordel se justifica por ser um material de grande importância nos dias de hoje para o processo de ensino aprendizagem, pois ele é um texto de fácil acesso, com um linguajar claro e de fácil compreensão, além de apresentar temáticas atraentes. No entanto, é preciso que o trabalho com a literatura de cordel seja bem desenvolvido. O professor tem que ter conhecimentos essenciais sobre a pertinência da utilização desse material em sala de aula, pesquisar e estudar sobre o cordel que vai ser utilizado e ter uma leitura mais analítica e plural para que o aluno venha a receber as orientações e os conhecimentos que estão envoltos no cordel que será trabalhado.

Diante desse quadro, esta pesquisa visa refletir sobre o trabalho desse gênero literário em sala de aula, utilizando a obra do cordelista potiguar Antônio Francisco para o desenvolvimento da formação leitora de forma lúdica. O objetivo é discutir e refletir sobre uso de cordel em sala de aula, a formação do leitor e a cultura literária local.

No que diz respeito à metodologia, o estudo abarca a pesquisa bibliográfica, que tem como aporte teórico os autores como, Marcuschi e Dionísio (2007); Marinho e Pinheiro (2012), que abordam a leitura e a literatura

de cordel, adensando o caminho para o bom uso em sala de aula. Além disso, fez-se uma pesquisa qualitativa que teve como proposta de trabalho a obra “Os animais têm razão” por ela apresentar uma visão clara do autor diante das questões que envolvem o ser humano e a natureza. Suas preocupações proporcionam ao aluno as reflexões necessárias sobre os acontecimentos reais da sociedade, de uma forma lúdica e criativa.

E, assim, foi definindo que a estrutura desta pesquisa aqui apresentada será desenvolvida em três tópicos: o primeiro transcorrerá com a cultura do cordel em um contexto histórico na formação leitora, o segundo sobre o poeta Antônio Francisco e seu cordel “Os animais têm razão” e o terceiro, com os dados dos questionários sobre a utilização do cordel em sala de aula.

## **Literatura de Cordel: contexto histórico e formação leitora**

Historicamente, a literatura de Cordel há tempo está presente na vida dos povos. A sua origem vem de países europeus, como Portugal e Espanha, chegando ao Brasil no período colonial através de formato e temas diversos, tendo como foco a formação de nossa cultura, conforme Santos (1999) apud Nogueira (2009):

A literatura de mascate, de cordel ou folhas volantes, esteve provavelmente presente no Brasil, como no resto da América Latina, desde os tempos coloniais: documentos comprovam o embarque regular de pelegos sueltos para as colônias espanholas. Contudo, o primeiro folheto brasileiro, encontrado por Orígenes Lessa, é datado de 1865 e foi publicado no Recife. Escrito sobre o modelo de testamentos de animais, tão apreciados pela literatura de cordel portuguesa, ele contém alusões a acontecimentos da vida pernambucana que comprovam sua escritura brasileira. A partir de 1893, a literatura de folhetos constitui, aos poucos, um conjunto complexo e independente do sistema literário institucionalizado com seus poetas e suas editoras que, até os anos 1960, pertencem frequentemente a poetas. Esta literatura tem suas próprias redes de comercialização (os mascates), sendo vendida nas feiras, nas estações ferroviárias e rodoviárias, e até nas ruas. (p.6)

Podemos perceber que a literatura de cordel traz todo um percurso histórico até chegar no Brasil. Sua expansão, aos poucos, foi disseminando do interior do nordeste para os grandes centros urbanos, onde seu poetas vendiam e recitavam seus poemas, com temas diversificados e histórias que eles traziam em suas memórias. Dessa forma, a literatura de cordel foi e é uma grande fonte de conhecimento para nossa história cultural. Podemos ver isso no que diz Diégues Júnior et al. (1989) a seguir, sobre a formação e surgimento dos grupos de cantadores sobre a manifestação da memória popular:

No Nordeste, por condições social e cultural peculiar, foi possível o surgimento da literatura de cordel, de maneira como se tornou hoje em dia características da própria fisionomia cultural da região. Fatores de formação social contribuíram para isso; a organização da sociedade patriarcal, o surgimento de manifestações messiânicas, o aparecimento de bandos de cangaceiros ou bandidos, as secas periódicas provocando desequilíbrios econômicos e sociais, as lutas de família deram oportunidade, entre outros fatores, para que se verificasse o surgimento de grupos de cantadores como instrumentos do pensamento coletivo, das manifestações da memória popular. (p.40)

Pode-se dizer que essas manifestações populares foram fundamentais para que hoje a literatura de cordel apresentasse o valor cultural e social do interior do Nordeste para as grandes cidades. Os cordelistas buscaram mostrar as suas histórias como um meio de divulgar as informações e as recordações de um povo tão simples e ao mesmo tempo tão cheio de conhecimentos e sabedorias.

Com todo esse conhecimento histórico que envolve a literatura de cordel, ele pode ser um grande material literário para ser trabalhado em sala de aula, sendo fundamental para que o professor possa realizar seu trabalho, pois o cordel traz a história do nosso povo, nossa cultura, problemas sociais e naturais, com temas locais e até mundiais. Temos no cordel uma porta aberta de possibilidades, de conhecimentos, de percepção para com a literatura local ou regional. Isso tudo nos remete no grande passo que a literatura de cordel está adquirindo nas escolas, lugar que antes era destinado às literaturas canônicas e onde hoje ambos têm o mesmo espaço para que o professor possa trabalhar na formação de leitores.

Diante de tantas literaturas direcionadas às escolas, a literatura de cordel vem mostrar sua grande importância na hora de desenvolver o prazer pela leitura. Seus folhetos trazem situações sociais presentes no nosso meio. Essas situações fazem com que os alunos reflitam sobre seus horizontes e possibilidades diante da leitura que é apresentada pelo professor.

Isso tudo contribui para a formação de saberes que envolvem esse gênero literário, e assim na formação do leitor. É o que podemos ver nas palavras de Marinho e Pinheiro (2012, p.12), nas quais os autores observam e enfatizam que “[...] o objetivo de levar folhetos para a sala de aula não é o de formar poetas e sim leitores. Acreditamos que os poetas se formam a partir de uma ampla experiência de leitura e se a escola contribuir com está formação estará cumprindo seu papel”.

No entanto, sabemos que a utilização do cordel nem sempre é dessa forma. Seu uso na maioria das vezes se dá no intuito do aluno conhecer apenas o gênero cordel, sem levar em conta todo o seu valor cultural e histórico. Porém, devemos começar a refletir e a valorizar a nossa literatura, nossos artistas, pois é através dela que começamos a conhecer nossa cultura diante da estória contada, usando um material que fascine a todos, por sua criatividade e humanidade diante de seu texto e do seu contexto. Marinho e Pinheiro (2012,

p.17) também ressaltam que no Brasil “[...] cordel é sinônimo de poesia popular em versos. As histórias de batalhas, amores, as famosas disputas entre cantadores, fazem parte de diversos tipos de textos em verso denominados literatura de cordel”.

Então podemos dizer que a nossa literatura tem toda uma expressividade de um povo, onde os autores buscam deixar em suas obras suas originalidades, sua percepção de mundo, que façam os leitores quererem saber mais daquele enredo, das dúvidas que surgem diante das leituras, dos questionamentos que são gerados em torno da obra/autor/texto.

Por isso devemos buscar leituras que nos motivem, que levem a uma crítica crescente, há reflexões, que a leitura possa proporcionar grandes descobertas e dúvidas. É o que podemos observar quando Marinho e Pinheiro (2012, p.46) falam da “[...] simplicidade das formas, as cores chapadas, a presença de motivos, paisagens e personagens nordestina [...]” que tanto encanta e aguça a imaginação e “[...] transportam os leitores para um mundo da fantasia, imprimindo aos reis e rainhas, criaturas fantasias e sobrenaturais, características que se aproximam do universo de experiência dos leitores”. Podemos dizer que a literatura de cordel se encaixa nessa percepção, ela nos instiga a uma leitura crítica, de surpresa e contentamentos, onde nos faz querer investigar quais os atributos que esse gênero pode ter quando utilizado nas aulas de literatura.

É o que coloca Marinho e Pinheiro (2012, p.11) “Acreditamos que a literatura de cordel ou de folheto deve ter um espaço na escola, nos níveis fundamentais, médio levando em conta as especificidades desse tipo de produção artística”. Se bem trabalhado pode trazer conhecimentos essenciais para os alunos que estão começando a entrar em contato com a nossa literatura, com a nossa história. Assim, “A Literatura Cordeliana vem carregada de contextos históricos, fala da vida simples e difícil das pessoas, quando trabalhada em sala de aula ajudará o professor a fazer com que o aluno seja sujeito do conhecimento e se sinta parte deste conhecimento”.

É o que é afirmado em Araújo (2007):

Os folhetos de cordel a partir de uma perspectiva educativa, advogando a ideia de que a arte de cordel consiste numa forma de conhecimento que produz conteúdos importantes para serem inseridos no espaço escolar, devido ao seu sentido didático-pedagógico, e que, portanto, podem ser empregados como instrumentos de aprendizagem em sala de aula.” (p.16)

Ao se debruçar sobre os estudos de Araújo (2007), percebe-se que seu trabalho tem toda uma relevância social e cultural no que tange ao uso de

cordel em sala de aula. Ela nos mostra a importância de inserir esses textos nos espaços escolares, pois além de ser um instrumento comunicativo, ele vai nos brindar com uma grande bagagem cultural e histórica. E é através desse ato de comunicar ao qual o cordel nos traz, que ele nos apresenta as possibilidades de interações, de aproximação de uma realidade cultural ao que poucos conhecem.

É o que aponta nos diálogos de Marcuschi e Dionísio (2007):

O texto, ao se constituir como evento comunicativo, materializa-se como processo, uma vez que é atividade mediada pelos atores sociais que interagem com ele. Sua construção e funcionamento é fruto de trabalho conjunto entre produtores e receptores (co-enunciadores) nas situações reais de uso da língua. Ele então se constitui enquanto possibilidade cuja estabilidade irá depender de sua adaptação ao contexto e aos objetos de sua enunciação. (p. 126)

Podemos perceber que a utilização do texto, no caso o cordel, vai ter uma funcionalidade comunicativa, onde a interação dos agentes envolvidos com a leitura vai criando seus significados, as suas interpretações diante das histórias que o cordel pode nos apresentar. E essa funcionalidade vai depender da forma com que o professor pode apresentá-lo para os alunos, para que possa seguir com um trabalho proficiente e capaz de dar vida as suas interpretações literárias.

Além disso, a utilização de cordel em sala de aula pode trazer grandes benefícios para o desenvolvimento da oralidade e da escrita, logo que ao utilizar o cordel, o professor no primeiro momento estará lendo ou fazendo os alunos lerem. Também terão as encenações, os debates sobre o contexto envolvendo a estória narrada pelo autor, o seminário, e nisso tudo o professor usará a oralidade como meio de comunicar e de se expressar. Além de ajudar no desenvolvimento da oralidade dos alunos, temos também a escrita, que segue em segundo momento, mesmo sabendo que a escrita é a mais trabalhada nas escolas, como afirma Marcuschi e Dionísio (2007, p.127) “Uma das principais razões do descaso com a língua falada continua sendo a crença generalizada de que a escola é o lugar do aprendizado da escrita, e não da fala”.

No entanto, sabemos que oralidade e a escrita caminham juntas, e que ambas têm todo o seu valor agregado quando se objetiva o desenvolvimento cognitivo dos alunos. A oral faz com que os alunos aprendam a se expressar mais, passem a se questionar, a dar suas opiniões nos momentos de discussões, além de ajudar muito aqueles alunos mais reservados. Já a escrita, faz com que o aluno tenha mais desenvoltura nas suas produções textuais e gramaticais.

Então essa junção oral e escrita tem todo seu valor quando o professor escolhe um material criativo e envolvente nas aulas de literatura. O trabalho com cordel tem esse objetivo, principalmente quando se utiliza uma obra de autores da terra. Em primeiro lugar porque chama a atenção dos alunos

por ser um autor local; em segundo, a obra tem um grande encanto e isso faz com que os alunos imaginem todas as suas dimensões poéticas; e em terceiro lugar, é esse tipo de literatura que precisa ser inserido nas escolas, para que possa chamar a atenção dos alunos, e eles passem a conhecer e a se envolver melhor com nossa literatura.

Dessa forma partiremos dos pressupostos de que o cordel é um grande material pedagógico que pode auxiliar ao professor a desenvolver seu trabalho com a literatura de uma forma eficaz e pertinente, a fim de transformar a vida dos seus alunos, e assim poder contribuir para que eles criem o hábito da leitura.

## **Vida e obra de Antônio Francisco**

A obra “Os animais têm razão” de Antônio Francisco é um cordel que tem grande repercussão e encanto por parte dos leitores. De um livrinho simples à transformação para um livro direcionado para as crianças, e até mesmo adulto, sem faixa etária definida. Os seus personagens ganham vidas quando o leitor se deleita nas suas estrofes e versos. A grande mensagem que o autor nos traz e os questionamentos que podemos ter diante da leitura, isso tudo pode ter uma grande proporção quando o professor soma suas habilidades com o prazer de ensinar literatura.

Não só isso, mas por Antônio Francisco ser um grande defensor da natureza e poeta local, ele traz em “Os Animais têm razão” essa sua preocupação, sua grande expressividade diante desses fatos, onde vem ajudar o aluno a refletir sobre seu meio, e isso tudo ajuda diante da leitura e na sua formação leitora.

A obra traz a história do sertanejo, suas andanças pelo sertão, as paisagens da seca e de sua beleza, nos fazendo refletir, como é a vida desse povo que sonha, que vive em uma das terras mais castigadas com a falta de chuva, mas que mesmo assim segue com sua vida simples, esperando por um dia melhor. E por um passe de mágica torna o enredo numa fábula encantada, onde sete animais começam um diálogo entre si, colocando seu ponto de vista do que eles pensam sobre o ser humano e suas ações.

O cordel também tem essa magia de animais falantes, que traz suas reclamações sobre os maus tratos causados pelo homem e como ele vem agindo sobre a sociedade e a natureza, ao mesmo tempo em que mostra que os homens os temem ou os colocam como culpados por certos problemas, quando na verdade a culpa é deles próprios. É o que diz Marinho e Pinheiro (2012, p.50), falam sobre esse mundo mágico, onde nas estórias contadas dos cordéis, há um mundo fantástico narrado por animais. “um lugar-comum nestes folhetos são as histórias que retomam um certo tempo mítico em que os bichos falavam”.

Podemos ver que o cordel “Os animais têm razão” através de sua fabulação, traz uma grande relação presente com a construção de saberes, essa magia, a visão de mundo presente no nosso meio social, da vida cotidiana do sertão, e a vida do homem na cidade, suas ações com a natureza. Isso tudo abrange a nossa vida cultural e essas diferentes visões podem ser trabalhadas em sala de aula para tratar não só com a temática do meio ambiente, mas também para incentivar uma autorreflexão sobre suas atitudes e responsabilidades.

## Utilização do cordel em sala de aula

Diante do que foi discutido sobre a utilização do cordel em sala de aula e o cordel “Os animais têm razão”, buscamos saber através dessas teorias, como foi e é realizado o trabalho de um professor da língua portuguesa com cordéis em sala de aula em uma escola de Mossoró – RN e a sua contribuição para formar leitores.

Por meio de um questionário que foi aplicado ao professor buscou-se verificar que o cordel pode ser usado como sendo um grande apoio para que alunos venham a se interessar por nossa literatura, bem como uma ferramenta para contribuir para formar leitores. O estudo em tela buscou responder a essas questões, através de perguntas como:

- Será que os professores estão usando os cordéis em sala de aula?
- E se estão usando, estão atingindo seus objetivos?
- E como é a receptividade por parte dos alunos?
- Será que eles estão gostam ou gostariam do cordel trabalhado?
- Quais as contribuições a se utilizar literatura de cordel em sala de aula?
- Como desenvolver o gosto pela leitura visando à formação de leitores?

Quando perguntado sobre seu trabalho com a literatura de cordel, especificamente a dos “Os animais têm razão” de Antônio Francisco, o professor nos relatou que usa não só esse, mas diversos cordéis do respectivo autor, como de outros autores, conhecidos e anônimos. Observa-se que esse professor já utilizou e vem trabalhando constantemente em suas aulas, ele mesmo produz e incentiva seus alunos a fazerem o mesmo. Diz o professor que “além de trabalhar a leitura, a interpretação, a historicidade e a identidade nos cordéis, também proporciona oficinas para que os discentes aprendam e possam também dar sua contribuição nessa arte literária”.

Podemos observar que o trabalho com o cordel não é uma mera apresentação de um folheto, mas de uma gama de recursos pedagógicos trabalhado em diferentes ângulos, conhecimentos essenciais para a formação do aluno. É o que aponta Marinho e Pinheiro (2012, p. 49-50) “[...] o cordel tem muito material a oferecer, porém, pouco conhecido de pais, professores e educadores em geral”.

Isso não é o caso desse professor, pois observamos através de suas respostas que o cordel tem sido muito bem utilizado em suas aulas, além do que foi citado acima, ele também trabalha a identidade nordestina, o uso da linguagem popular, a estrutura (rima e métrica), a sonoridade o ritmo e a cultura em geral. Para Marinho e Pinheiro (2012, p.88) “Na sala de aula, é importante que o professor tenha sempre a preocupação de não transformar o folheto em um mero relato jornalístico”. Devendo o professor ir além do que o cordel apresenta, ele deve ter a intenção de buscar transmitir ensinamentos essenciais para o aprendizado de seus alunos.

Segundo o professor, o cordel é um gênero fascinante por apresentar uma “linguagem bastante atrativa aos alunos, pois é uma linguagem popular, muitas vezes regional, que facilita a compreensão e desperta a atenção do leitor para as histórias e os causos que, em diversos momentos, são retratados no cordel”. Assim, ele pode atingir o gosto tanto de crianças quanto de adultos.

Outra questão discutida é a de se trabalhar a aquisição da oralidade e da escrita, pois entre vários aprendizados que se abstrai da literatura, os mais requisitados são esses para a formação do aluno. O professor percebeu que ao escolher esse tipo de gênero, o trabalho com a leitura foi muito prazeroso, por ser lúdica para os alunos, e isso facilitou o trabalho com a oralidade e escrita. Diz o professor que “Escolhendo cordéis que os alunos se identifiquem, é possível que ele não sinta receio em ler e nem a famosa ‘preguiça’, pois é uma leitura interativa e de fácil compreensão”.

O professor ainda afirma que seu trabalho tem sido muito bem-aceito por parte dos alunos: “uma recepção excelente. Eles gostam desse tipo de leitura, divertem-se com os cordéis e brincam de fazer rimas”. Além disso a “maioria dos alunos, melhoram a leitura, a escrita e gostam de tentar produzir cordel”.

Podemos nos apoderar dos argumentos de Marinho e Pinheiro (2012, p.83) de que “a poesia popular, portanto, retrata e põe em questões diferentes aspectos da sociedade e pode funcionar, como qualquer outra literatura, como instrumento de deleite e reflexão”

Cordéis de autores como Antônio Francisco trazem temas muito pertinentes para serem trabalhados em sala de aula, além de ser questionador e reflexivo, tem muita magia nas suas fabulações. O professor também afirma, que os demais professores, tanto podem, como devem utilizar cordéis de autores como ele, por apresentar em “seus versos a magia de encantar as diversas gerações, despertando o interesse da leitura desde as crianças até os adultos”. O professor mostrou uma certa desenvoltura em se tratando de incluir a nossa literatura nos espaços escolares, nos respondendo que:

Valorizar nossa cultura, nossa arte, nossa Literatura e nossa história, é um fator primordial e extremamente necessário em sala de aula. O cordel, precisa, merece e deve possuir um reconhecimento na mesma dimensão que se dá as “Literaturas consagradas”. O cordel rompe as

barreiras do tempo e das faixas-etárias, promovendo ludicidade, interdisciplinaridade, o incentivo e o gosto pela leitura e escrita.

Podemos perceber que esse professor, como outro que queira e venha trabalhar com cordel em sala de aula, deve buscar romper essa barreira do tempo, onde clássicos eram os mais indicados para o ensino de literatura. Hoje deve-se unir esse universo literário, mostrando que também os cordéis trazem esse mundo imaginário, de fantasia, de contentamentos e de conhecimentos para envolver os alunos e instigá-los por esse tipo de leitura.

A utilização de cordéis como “Os animais têm razão” mostra esse mundo encantado onde animais falantes trazem uma realidade tão próxima, e ao mesmo tempo tão deslumbrante. Através das percepções dos alunos, a leitura de cordéis como “Os animais têm razão” traz muitos conhecimentos para a formação dos alunos, é o que podemos ver na resposta do professor, dizendo que:

O discente pode adquirir diversos aprendizados a partir desse mundo encantado. No Cordel “Os sete constituintes”, por exemplo, há várias reflexões acerca de como o “homem” trata o meio ambiente, a sociedade e os animais. Assim, o cordel em questão trata da nossa relação direta com esses fatores e dos efeitos que essa relação provoca no nosso cotidiano e na nossa vida cultural-social.

Dessa forma podemos dizer que a apresentação do cordel em sala de aula vai ser o momento crucial para que os alunos comecem a se interessar por esse tipo de literatura. Se o professor não for dinâmico e criativo, o cordel será mais uma leitura cansativa e obrigatória para os alunos. Pensando nisso foi que o professor buscou despertar o interesse dos alunos, dizendo que:

A apresentação deste e de qualquer gênero Literário é essencial para que o aluno desperte ou não o interesse. A falta de entusiasmo do professor, a sensação de que o docente não gosta e/ou não conhece a fundo aquilo que ele está trabalhando, pode influenciar negativamente no interesse do aluno, assim como, na vontade que ele pode adquirir para estudar mais sobre o cordel.

O professor nos aponta um ponto muito pertinente ao se trabalhar o cordel em sala de aula, o conhecimento que cada professor deve ter em relação ao gênero que vai ser usado em suas aulas. Isso também nos reporta para o fato de que, não só o professor da língua portuguesa pode ter a capacidade para esse trabalho, mas professores que queiram buscar conhecer melhor esse gênero e tragam para suas aulas os cordéis, já que eles perpassam por várias áreas do conhecimento. Como apontado:

O professor é um eterno estudante e um constante pesquisador. Se o docente possuir vontade de dinamizar as aulas através do cordel,

independentemente da disciplina que ele leccione, pode realizar um excelente trabalho. Desde que pesquise, busque conheça e adquira potencialidades para desenvolver esse trabalho. Vale salientar também, que o cordel é uma atividade interdisciplinar. Assim, pode ser trabalhado no interior de várias disciplinas

Diante do questionário respondido pelo professor, podemos observar que ele teve e tem grande êxito com a utilização do cordel em sala de aula, um trabalho que deve ser incentivado e expandido pra demais professores que queiram ter o cordel como um material cheio de conhecimentos e que aproxima os alunos de uma leitura prazerosa.

## Considerações finais

Pelo que vimos, o cordel pode estar presente nos materiais pedagógicos dos professores, como cordéis de Antônio Francisco, sendo um bom aliado para que os alunos se aproximem mais do mundo da leitura, já que os clássicos estão sempre em primeiro plano nos projetos destinados para as escolas.

Logo, podemos dizer que a literatura de cordel tem um grande propósito na formação do leitor, pois através dela o aluno conhecerá melhor sua cultura, seus poetas locais, toda a sua trajetória e contexto histórico que envolve esse gênero. Para isso, o professor é o grande agente e mediador dessa transformação, de trazer para seus alunos cordéis como o de Antônio Francisco, que os motivem e venha a contribuir para sua formação leitora.

Concluimos dizendo que se bem usado e planejado a literatura de cordel em sala de aula, o professor atingirá todos os seus objetivos, pois além de ajudar o aluno na sua formação leitora, também contribuirá para que ele tenha o cordel como fonte de inspiração e de conhecimento sobre sua própria cultura e motivação para querer buscar ler mais.

Por fim, apresentamos a experiência de um professor da língua portuguesa, na qual utiliza-se dos folhetos cordéis como fonte de aprendizado e inspirações, para que seus alunos busquem motivações para uma leitura mais prazerosa. Diante das respostas dadas ao questionário aplicado, podemos dizer que os folhetos cordéis tem um potencial de contribuir para a formação do leitor, e o professor é o grande mediador dessa formação, ajudando seu aluno a entrar nesse mundo de cultura e história, da nossa literatura e dos nossos poetas.

## Referências

FRANCISCO, Antônio. **Os animais têm razão**. Fortaleza: Editora IMEPH, 2010.

ARAUJO, Patrícia Cristina de Aragão. **A cultura dos cordéis: território (s) de tessitura de Saberes.** 2007. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. **Literatura popular em verso: estudos.** Editora Itatiaia, 1986.

FAILLA, Z. **Retratos da leitura no Brasil.** Vol. 5. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO; Angela Paiva. **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2012.

# As Metodologias Ativas e o Papel do Professor Curador de Conhecimento

Lanita Helaine da Silva Neves Sizanosky e Eduardo Fofonca



10.47247/MR/6063.023.9.18

## Introdução

A aprendizagem é inerente ao ser humano. Quanto mais se é estimulado, maior será o número de sinapses no cérebro, ou seja, haverá maior possibilidades de assimilações, de associações e de retenções da aprendizagem, estas também poderão ser maiores e melhores. Isto significa que relacionamentos geram aprendizagens.

Segundo o psiquiatra Willian Glasser (Equipe Younder, 2021) sua teoria da Pirâmide de Aprendizagem, expõe que as experiências durante o processo de aprendizagem, influenciam diretamente quanto a retenção dos conhecimentos. Quando maior a participação prática do educando, envolvimento das problematizações, elaboração de conceitos ou exposição quanto a compreensão do conteúdo como co-participante do resultado final do conhecimento, melhor será o seu aprendizado, já que tudo passará a ter sentido ao aluno.

Conforme Glasser as maiores taxas de retenção da informação encontram-se na interação direta com o outro, seja por meio de discussões em grupo ou quando o educando passa a ser protagonista de um conhecimento contextualizado, atuando de forma prática, ensinando ou até mesmo contribuindo na comunidade em que vive.

Glasser (2021) se utiliza de uma pirâmide para exemplificar a média da retenção de informação assimilada pelos educandos, sua escala em porcentagem quanto a assimilação coloca itens como discussão em grupo e aprender a fazer fazendo como acima da média, entretanto o item com maior produtividade é a aprendizagem ensinando a outras pessoas. Percebemos que as metodologias ativas aparecem como destaque quanto a produtividade na retenção de conhecimentos. Para Silberman apud Cohen (2017), uma metodologia ativa de aprendizagem deve propor um movimento dinâmico de aprendizagem, com dialogicidade constante, suscitando diversas possibilidades para o aluno dominar o assunto proposto e sentir-se seguro para expô-lo a seus pares e gerar o alicerce para a aprendizagem.

Aprendemos de maneiras diferentes e todas são caminhos importantes para o acesso ao conhecimento, entretanto, as aprendizagens intencionais propõem um conhecimento mais complexo.

Para uma aprendizagem inovadora o papel do professor é essencial já que no contexto escolar é o professor que cria conexões para o conhecimento contextualizado (SIZANOSKY,2019). Esse conhecimento é construído decorrente de uma prática reflexiva e intencional que requer envolvimento e (re) planejamento constante. O processo Reflexão/Ação/ Reflexão possibilita ao professor ações transformadoras da sua prática pedagógica. Segundo Moran (2017, p. 74), “quando o professor problematiza as certezas, este contribui para as sínteses provisórias”. Sobre esta afirmação, Bulgraen (2010, p. 37) corrobora com Moran ao afirmar que: Cabe ao educador, mediar conhecimentos historicamente acumulados bem como os conhecimentos atuais, possibilitando, ao fim de todo o processo, que o educando tenha a

capacidade de reelaborar o conhecimento e de expressar uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao educador (BULGRAEN, p. 37, 2010).

Ao contextualizar, interpretar, problematizar e analisar sua prática pedagógica, o professor faz um movimento, um ato libertador para um processo de (re)construção de sua prática reflexiva, que por consequente despertará nos seus alunos o exercício de pensar criticamente, de questionar certezas e refletir sobre a sociedade atual e o seu papel de cidadão consciente.

## **Mas o que são Metodologias Ativas?**

Conforme Camas e Brito (2017) metodologias ativas se referem às diversas maneiras que os professores utilizam para promover o processo de aprendizagem, com o objetivo de formar futuros profissionais críticos em diversas áreas do conhecimento. Essas metodologias visam favorecer a autonomia do aluno, estimular sua curiosidade e incentivar a tomada de decisões individuais e coletivas, derivadas das atividades fundamentais da prática social e dos contextos do estudante.

As metodologias ativas constituem mudanças do paradigma do ensino-aprendizagem, enquanto no ensino tradicional o conhecimento estava centrado no professor e o aluno se encontrava em uma posição passiva, a metodologia ativa enriquece a aprendizagem e permite conhecimento prático da teoria acadêmica, o aluno aprende a fazer fazendo. Com o advento das novas tecnologias: internet, redes sociais, etc os educandos passam a ter acesso a inúmeras informações por meio de um estalar de dedos. Um professor que compreende a importância deste advento social, pode se beneficiar de tais recursos para melhor dispor do tempo escolar e aumentar o tempo para debates em sala de aula.

Ao Investir em diferentes formas de metodologias ativas, o professor possibilita maior engajamento do educando na busca da construção do conhecimento, este então passa a ser co-autor do conhecimento construído.

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos em que trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. (MORAN, 2013, p.1)

As práticas mais comuns de processos de ensino e aprendizagem relacionadas as metodologias ativas são: aprendizagem em projetos, debates sobre temas da atualidade, produção de mapas conceituais, estudo de casos, aprendizagem cooperativa, elaboração de questões na área científica e tecnológica, sala de aula invertida e gamificação (MORAN, 2013).

Investir nestas práticas pedagógicas é possibilitar ao aluno tornar-se protagonista do seu aprendizado, ao interagir com seus pares, abre-se novas perspectivas de construção de conhecimento, pensamento crítico, e desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais.

## O Papel do Professor Curador frente as Metodologias Ativas

Atualmente, com a abundância e diversidade de conteúdo midiático disponível, a internet se consolidou como um espaço onde se pode encontrar uma ampla gama de informações, já que ela cresce exponencialmente a cada dia, e isso proporciona aos usuários um acesso rápido e fácil a uma grande variedade de conteúdo. Conforme pesquisa apresentadas pelo site Data reportal (2022) calcula-se que em 2021, o número de usuários na internet tenha chego a 5 bilhões de pessoas, só no mês de janeiro daquele ano, ou seja, quase 63% da população do mundo.

No Brasil, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br, 2022), por meio da pesquisa TIC Kids Online Brasil 2021, declarou que cerca de 93% das crianças e jovens brasileiros (entre 9 e 17 anos) são usuários da internet, o que corresponde a 22,3 milhões de crianças e adolescentes conectados. Houve um grande crescimento em relação a 2019, quando o percentual era de 89%. Para 53%, o celular foi o único dispositivo usado, realidade que se verificou mais presente nas classes DE (78%) e C (52%) do que nas classes AB (18%).

Em 2022, a empresa McAfee realizou uma pesquisa em dez países sobre o comportamento digital das famílias e concluiu que, no Brasil 95% das crianças brasileiras, de 10 a 14 anos, usam um dispositivo móvel, contra a média de 76% de crianças no mundo todo e com relação a faixa etária entre 17 a 18 anos, esse índice sobe para 99%, no caso, 6% acima da média global (Tudocelular.com, 2022). Portanto, o ambiente escolar, precisa mudar a sua forma de desenvolvimento, sua dinâmica escolar e a prática docente não pode ficar aquém da realidade, cabe ao professor usufruir de todos os recursos disponíveis para fomentar discussões quanto aos conteúdos específicos de cada disciplina.

Embora a internet ofereça uma ampla gama de informações úteis e relevantes, ela também pode expor os usuários a informações enganosas, falsas ou irrelevantes. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental na orientação dos educandos para a seleção de informações na internet. O professor pode ensinar aos alunos como avaliar criticamente as informações, como reconhecer fontes confiáveis e como evitar a disseminação de informações falsas.

Assim, o papel do professor na orientação dos educandos para a seleção de informações na internet é fundamental para garantir que os alunos tenham acesso a informações precisas e confiáveis, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades críticas e reflexivas para a vida pessoal e profissional.

Novas pesquisas e conteúdos surgem a cada dia, são tantas informações que ao professor cabe saber pesquisar, filtrar, selecionar, organizar e dar sentido a este conhecimento em sala de aula. A curadoria de conhecimento tornou-se parte da vida do educador, o conteúdo só é relevante, só faz sentido ao educando, quando é apresentado, discutido de forma contextualizada, neste sentido o papel do professor é fundamental.

O professor agrega valor ao conhecimento e torna as atividades significativas, estas por sua vez, tornam o ato pedagógico prezeroso e refletem na dinâmica escolar. Neste processo o professor deve estar aberto a propostas metodológicas que contribuam na aprendizagem do educando.

Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas, diferenciadas. (MORAN, 2019)

Diferente de uma proposta metodológica tradicional, as metodologias ativas promovem o aluno ao nível de protagonista, fazendo-o atuante e reflexivo na ação pedagógica.

Assim, trabalhar com metodologias ativas exige repensar o planejamento a fim de que este seja flexível, possibilitando a discussão do mesmo com o próprio aluno. Brito e Fofonca (2018) retraram esta temática enfatizando a importância em utilizar práticas metodológicas inovadoras como uma aliada para fomentar o diálogo crítico e emancipado em sala de aula.

É necessário um refletir sobre as competências já incorporadas pelos alunos como um ponto de partida, a fim de se desenvolver novas habilidades baseadas nas suas práticas cotidianas.

Para as construções das práticas educacionais inúmeras fontes podem ser utilizadas pelos professores de forma a diversificar suas técnicas. Elias (2014), reforça a atuação da Educomunicação no contexto escolar, como fator relevante no trabalho docente quanto ao propiciar experiências de debates em sala de aula, aprimorando a capacidade crítica do educando, despertando o protagonismo e a curiosidade científica. Soares (2002, apud Sartori, 2010) reconhece a educomunicação como sendo uma área de atuação interdisciplinar e interdiscursivo que realiza mediações tecnológicas na educação.

Educomunicação é o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem. Em outras

palavras, a educomunicação trabalha a partir do conceito de gestão comunicativa. (SOARES, 2002b, p. 24 apud SARTORI, p. 45-46).

Assim como a educação se utiliza de estratégias diferenciadas, fontes como filmes, programas de televisão ou músicas, também podem ser um objeto de um processo de curadoria por parte do professor, a fim contribuir com conteúdo a ser explorado em sala de aula, confrontando o conhecimento das massas e o conhecimento crítico. Ao desenvolver atividades educacionais em sala de aula, o professor também amplia a capacidade de expressão dos educandos e sua capacidade criativa, criando por exemplo podcasts como finalização de projetos realizados. Mas, é preciso por parte do professor uma disposição para pesquisar, selecionar e filtrar materiais que sejam significativos para trabalhar em sala de aula e que possibilitem uma proposta de emancipação reflexiva (SIZANOSKY, 2019).

Neste sentido, o professor torna-se um curador, cujo propósito é ser um incentivador deste processo aprendido pelos alunos, desenvolvendo a percepção já explanada por Correia (2017), que para ser curador é necessário o desejo de ir além das aparências e possibilitar descobertas por meio do reconhecimento, da separação e da ampliação de um conteúdo específico, ativo e direcionado.

O professor que dá tudo mastigado para o aluno, de um lado facilita a compreensão; mas, por outro, transfere para o aluno, como um pacote pronto, o nível de conhecimento de mundo que ele tem. Uma das dimensões fundamentais do educar é ajudar a encontrar uma lógica dentro do caos de informações que temos, organizar numa síntese coerente (mesmo que momentânea) das informações dentro de uma área de conhecimento (MORAN, 2004, p. 4).

Na Pedagogia do Oprimido, Freire esclarece que ensinar exige reflexão sobre a prática ensinada, precisamos repensar: que olhar está sendo apresentado ao educando, o do oprimido ou do opressor?

A educação precisa de professores reflexivos quanto a sua prática pedagógica, refletir quanto ao seu direito a uma formação atualizada, é refletir na qualidade da educação. No que tange ao processo formativo docente o compromisso das universidades deve ser de:

fomentar e estimular nos alunos a pesquisa como parte fundamental da formação profissional de qualidade, instigando e ensinando o fazer investigativo, na perspectiva de desenvolvimento do senso crítico e de solucionar os problemas da humanidade. Desta forma, as instituições de ensino superior se aproximariam do papel que lhes é exigido pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LACERDA; SANTOS, 2018, p.624)

Espera-se portanto, que as universidades subsidiem o profissional da educação (egressos) proporcionando continuidade na sua formação e contribuindo por meio de referências, que o provoque na sua construção em ser um professor crítico-reflexivo, aberto a constantes análises quanto a sua prática pedagógica.

Podemos ressaltar que o papel ativo do docente, nos processos educacionais, deve se refletir no desenvolvimento de uma atitude que se articule com a prática interdisciplinar, ao promover rupturas nos modos convencionais de conceber e praticar a educação. Nesta atuação exige-se que o professor esteja sempre avaliando seu trabalho, verificando se a sua proposta metodológica está adequada à realidade, se a sua relação professor aluno traz felicidade e se leva à aprendizagem significativa. Esta atitude interdisciplinar do professor deve ser construída pelo autoconhecimento inicial, no exercício da reflexão sobre sua prática educativa, na procura do significado para sua própria vida e a de seus alunos, tornando-o um processo contínuo de construção de novos saberes e não abandonando suas práticas coerentes, mas atualizando-as e compartilhando-as com seus parceiros. (GEMINGNANI, 2012, p.10-11)

Portanto, inovar é promover uma educação com ruptura ao tradicionalismo e a educação bancária, é ressignificar as práticas cotidianas, é repensar ações articulando saberes e práticas a um conhecimento contextualizado e ativo, neste sentido a educomunicação pode propiciar experiências de debates em sala de aula

O novo decorre de mentes flexíveis e tão seguras emocionalmente que se permitam ser pontes para o conhecimento do próximo.

## **Considerações finais**

As metodologias ativas de ensino são abordagens pedagógicas que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, buscando promover a construção do conhecimento de forma mais significativa e participativa. Nesse contexto, o papel do professor é de grande importância como facilitador e curador do processo educacional.

Enquanto facilitador, o professor deve criar um ambiente de aprendizagem favorável, estimulando a colaboração entre os alunos, fornecendo orientações, recursos e feedbacks adequados. Além disso, ele deve incentivar a reflexão crítica e a análise dos conteúdos apresentados, buscando desenvolver o pensamento crítico e a autonomia dos alunos, que são cada vez mais valorizadas na sociedade atual.

Como curador, o professor é responsável por pesquisar, filtrar, selecionar, organizar e dar sentido a este conhecimento em sala de aula, bem

como avaliar os recursos e os materiais pedagógicos, levando em consideração a qualidade, a relevância e a pertinência para o objetivo da aprendizagem proposta. Dessa forma, ele pode garantir que os alunos tenham acesso a informações precisas e confiáveis, ao mesmo tempo em que promove a diversidade de perspectivas e pontos de vista.

Assim, o papel do professor curador frente às metodologias ativas é fundamental para a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo, crítico e autônomo, que promova o desenvolvimento integral dos alunos. Ao fomentar discussões quanto à utilização das atuais ofertas midiáticas é importante que os alunos compreendam as vantagens e desvantagens do uso das mídias, bem como as possibilidades e riscos associadas a elas.

As metodologias ativas envolvem o uso de estratégias que incentivam a participação ativa dos alunos, o que torna o processo de aprendizagem mais dinâmico e envolvente, permitindo que os alunos construam conhecimento de forma mais significativa e contextualizada. Neste sentido, a educomunicação pode também contribuir quanto ao despertar o protagonismo e a curiosidade científica no educando, através da produção de conteúdos multimídia, debates e projetos colaborativos.

## Referências

CRUZ, Patricia Elaine. Brasil tem 24,3 milhões de crianças e adolescentes que usam internet. AGÊNCIA BRASIL. Publicado em 17/09/19. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-09/brasil-tem-243-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-utilizando-internet> Acesso em 06/11/2021.

BRITO, Gláucia da Silva; PONS VILARDELL CAMAS, Núria. Metodologias ativas: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de professores do ensino superior. Revista Diálogo Educacional, [S.l.], v. 17, n. 52, p. 311-336, jun. 2017. ISSN 1981-416X.

BRITO, Gláucia da Silva; FOFONCA, Eduardo. Metodologias pedagógicas inovadoras e educação híbrida: para pensar a construção ativa de perfis de curadores de conhecimento. Curitiba: Editora IFPR, 2018. p.12-24, v. 1.

BULGRAEN, Vanessa Cristina. O Papel do Professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. Revista Conteúdo, Capivari, v. 1, n. 4, ago./dez. 2010.

CETIC.br. TIC Kids Online Brasil 2021: 78% das crianças e adolescentes conectados usam redes sociais. 16ago 2022. Disponível em: Cetic.br - TIC Kids Online Brasil 2021: 78% das crianças e adolescentes conectados usam redes sociais Acesso em: 10 abr.2023.

COHEN, M. Alunos no centro do conhecimento. Redação Ensino Superior. Fonte: Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2017/04/18/foco-no-aluno/18/04/2017>. Acesso em 01 nov. 2021.

CORRÊA, Elizabeth Saad; RAPOSO, João Francisco. Curadoria de conteúdo na comunicação contemporânea: muito além do CTR L+C+CTRL+V. Anais do XI Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e Relações Públicas, Abrapcorp, 2017.

DATA REPORTAL. Digital 2022: Global Overview Report. 2022. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report>. Acesso em 10 abr. 2023.

EQUIPE YOUNDER. Pirâmide da aprendizagem: conceito e questionamentos. Disponível em: Pirâmide da aprendizagem: conceito e questionamentos - Younder EdTech Acesso em 07/11/2021.

ELIAS, Lucciane dos Santos. Educomunicação e o Processo de Desenvolvimento do Protagonismo Infante-juvenil. Santa Maria, RS, 2014. Disponível em: <[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2064/Elias\\_Lucciane.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2064/Elias_Lucciane.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 06 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 8 edição, 1983.

GEMINGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão. Revista Fronteira das Educação [online], Recife, v. 1, n. 2, 2012.. Disponível em: K2t3kZ.pdf (uniavan.edu.br) Acesso em 02 nov. 2021.

LACERDA, F. C. B., & SANTOS, L. M. dos. (2018). Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (campinas), 23(3), 611–627. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000300003> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/JRjdzXYGrSdQSZmDxFQQwDM/?lang=pt> Acesso em 02/11/2021.

LOPES, Daniel de Queiroz; Sommer, Luis Henrique; Schimidt, Saraí. Professor-propositor: a curadoria como estratégia para a docência on-line. Revista Educação e Linguagem, v. 17, n. 2, p. 54-72, julho/dez. 2014.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Revista Diálogo Educacional, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. vol. 4, n. 12, p. 1-9, maio/agosto, 2004.

MORAN, José Manuel. Como transformar nossas escolas: novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. Disponível em: [www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/08/transformar\\_escolas.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/08/transformar_escolas.pdf) Acesso em 01/11/2021.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias\\_moran1.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf). Acesso em: 07 de out. de 2020.

MORAN, José Manuel. O papel das tecnologias na transformação da escola. Educação Transformadora. Publicado em 14 março 2019. Disponível em: <https://moran10.blogspot.com/2019/03/o-papel-das-metodologias-na.html>

Pirâmide da aprendizagem: conceito e questionamentos Escrito por: Equipe Younder 2021 Disponível em: Pirâmide da aprendizagem: conceito e questionamentos - Younder EdTech

SANTOS, Isabel Pereira dos. A Formação de Professores na Perspectiva da Educomunicação. RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, v.21, n. esp. 1, p. 640-648, out./2017.

SARTORI, Ademilde Silveira. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. Revista Comunicação, mídia e consumo, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 33-48, jul. 2010. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/193>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

SIZANOSKY, Lanita H.S. N. Curadoria do conhecimento na prática educativa: uma proposição metodológica para a educação em privação de liberdade. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNINTER, Curitiba, p.131f. 2019. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/456>. Acesso em 02/11/2023.

TUDO CELULAR. Pesquisa aponta que crianças e jovens brasileiros são os que mais usam eletrônicos no mundo. Tudo Celular.com, 13 maio 2022. Disponível em: <https://www.tudocelular.com/tech/noticias/n190009/pesquisa-uso-eletronicos-brasil.html>. Acesso em: 13 abr. 2023.

# Pesquisa em educação e bricografia como criação esquizodramática na arte de si

Laura Campos Daibert, Natália Silva Resende,  
Josemary da Guarda de Souza e Gabriel Coelho Fernandes



10.47247/MR/6063.023.9.19

## Notas Introdutórias

O presente texto, tecido a várias mãos, tem como objetivo trazer à tona as experiências vivenciadas na mesa **Pesquisa no plano da imanência: criando bricografias** no Congresso 2023 na Universidade Federal da Bahia (UFBA), cujo público foi composto por docentes e educadores da educação superior e básica, além de estudantes da graduação e pós-graduação.

Na oportunidade, articulamos uma proposta de apresentação e condução do debate a partir da qual nos foi permitido fazer construções potentes, movimentos transcriadores “que implicam menos transportar ou transpor os sentidos de uma língua para outra e mais verter ou recriar discursos e culturas; dotando-os da consistência de romper com o estabelecido, ao empreender novos recomeços” (CORRAZA; RODRIGUES; HEUSER; MONTEIRO, 2015, p. 320).

Este movimento didático criativo (CORAZZA, 2011) chamamos de *bricografia*; um conceito criado no *entre*, ou seja, lugar dos acontecimentos, das intensidades, dos encontros, *intermezzo*, da cartografia e da bricolagem para expressar uma possibilidade inventiva das pesquisas e dos estudos em educação. Nesta perspectiva, nos interessava conduzir um processo de interação inventivo que fugisse à lógica das dicotomias e da unidade, para pensarmos em multiplicidades.

Nossos estudos, portanto, encontram seu arcabouço teórico na Filosofia da Diferença, principalmente a partir de Gilles Deleuze e Félix Guattari e das ressonâncias que as suas obras produziram em âmbito nacional – dentre as quais destacamos a força e potencialidade dos trabalhos de Sandra Maria Corazza e Domenico Hur – autores que guardam grande relevância para os nossos intentos de pesquisa, bem como na construção do presente texto.

Enquanto espaço do *entre*, ou seja, daquilo que permite ao pensamento ganhar velocidade e instalar-se no caos criativo, a bricografia nos permitiu articular o princípio da cartografia, conceito tomado de empréstimo da botânica, por Deleuze e Guattari (2011) ao nos apresentarem o rizoma como uma alternativa ao modelo arbóreo da produção de conhecimento, pautado nas formas hierarquizadas e dicotômicas para caminhar por um plano de imanência, da multiplicidade, onde correm os fluxos e os planos de força com a bricolagem.

A bricografia enquanto criação de conceitos pode articular os atravessamentos e as potencialidades oriundas do caos do pensamento, do sentir e do experienciar, nos permitindo transversalizar filosofia, arte e ciência: enquanto à primeira compete a criação de conceitos, à segunda de perceptos, afectos e blocos de sensações e à terceira blocos de funções (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Isto implica em dizer que nos valendo da bricolagem, enquanto possibilidade da vivência em fluxo de imanência e da cartografia como a processualidade de pesquisa, criamos uma *bricografia* – um híbrido entre pensar e criar rizomaticamente conexões heterogêneas e afetos.

A metodologia artística criada partiu do uso de um rolo de barbante que era compartilhado entre as/os pesquisadoras/es e as/os participantes que fiavam suas ideias e colaborações como a trama de um mapa tecido pelos fios de feixes de pensamentos compartilhados além do que emergiam, mas não foram verbalizados. O intuito foi desterritorializar a estrutura hierárquica geralmente usada em congressos, qual seja, palestrantes na frente, sentadas/os separadamente do público, aproximando nossos corpos e pensamentos dos participantes, fertilizando um ambiente menos formal e mais aconchegante. Criando, assim, a poética corporal da vivência, considerando esta como agenciamento coletivo pela construção de uma ciranda rizomática.

A escolha metodológica trazida para a cartografia, a qual denominamos bricografia, segue a perspectiva criadora da bricolagem que está incorporada ao que Raic (2020) nos provoca: pensar que há nesta perspectiva uma divergência frente a passividade de acatar métodos como receituários, mas sim como caminho subjetivo a ser criado. O que nos dá autonomia inventiva de rizomatizar com a(s) potência(s) da nossa criação e, posteriormente ao congresso, com as afetações do encontro experienciado. Nesta perspectiva, a bricolagem é um universo de possibilidades para a arte e artesanato desta pesquisa bricográfica que se alimenta dos afetos desencadeados pelos encontros em campo de potência.

Para Deleuze e Parnet (1996) o encontro acontece inesperadamente por meio da arte, de ideias, o que pode ser raro (DELEUZE, 1987), também podendo acontecer por meio de conversas entre outras possibilidades que desestabilizam nossos atos de pensar e sentir por vezes automatizados. Estar à espreita de afecções, percepções e aberturas ao *por vir* nos sensibiliza a estar mais suscetíveis a viver encontros e atravessamentos.

Por mais que os encontros aconteçam involuntários à nossa vontade, estar porosa(o) às afetações é um exercício de plasticidade frente ao enrijecimento que agencia o assujeitamento da subjetividade massificada pelo capitalismo. A arte pode nos auxiliar nesta sensibilização gradual e intensiva que nos atravessa por sínteses disjuntivas (DELEUZE; GUATTARI, 1995), vida como obra de arte.

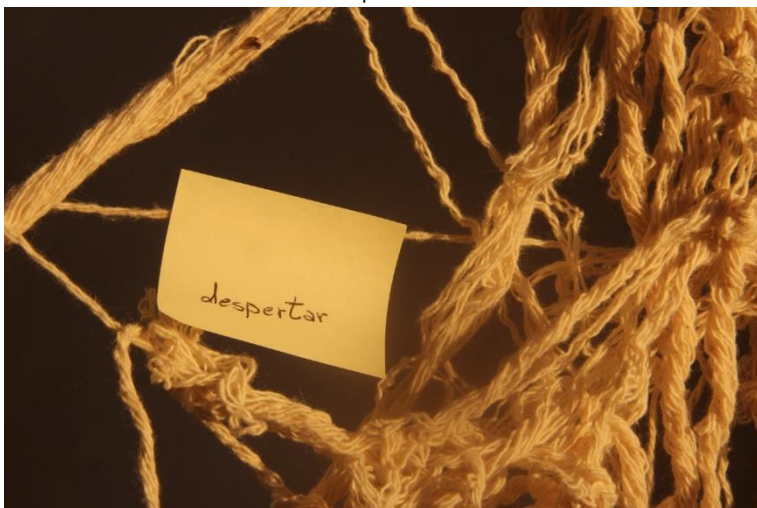
O que vivemos no encontro relatado é um exemplo de uma experiência potente, plural e produtora de multiplicidades que atravessam a nós pesquisadoras, propositoras, e aos/as participantes. Os/As quais nos relataram verbalmente e por palavras escritas os atravessamentos que os/as capturaram. Um ponto que percebemos é que talvez teria sido interessante pedirmos o contato dos(as) participantes, seja por e-mail ou aplicativo de mensagem conforme disponibilidade das pessoas, para eventualmente propor compartilhamento de virtualizações e/ou atualizações desencadeadas pela vivência, que dentre outros movimentos, nos proporcionou os resultados que se observam nas imagens a seguir.

Figura 1 – Mapa do Esquizodrama: linhas de fuga cartografadas na etapa prática da mesa, após a teórica.



Fonte: Acervo das autoras (2023)

Figura 2 - Palavra escrita por participante aglutinada ao mapa bricográfico do esquizodrama.



Fonte: Acervo das autoras (2023)

## A pesquisa cartográfica em criação

Para nós, a bricografia se apresenta como uma prática esquizodramática referenciada no pensamento da filosofia da diferença como um dispositivo de criação que segundo Domenico Hur, caracteriza-se como:

O esquizodrama constitui um conjunto de práticas, estratégias, táticas e ferramentas teóricas e técnicas que cartografam o funcionamento das máquinas sociais, concretas e abstratas, tomando como elementos constituintes as forças e os investimentos desejantes, seja nos espaços molares ou moleculares, para fomentar processos de vibração e transformação. (HUR, 2022 p. 22)

Nosso movimento criador se deu a partir da linha do barbante, que tracejou mapas e cartografou nosso corpo coletivo, nos permitindo criar fluxos e provocações nas trocas que entrelaçavam nossos devires estudantes e pesquisadores. Nesta perspectiva, outros encontros se fizeram em intensidade e movimento, dentre os quais destacamos as interações conceituais entre o rizoma – termo tomado de empréstimo da botânica que se afasta da lógica binária da produção de conhecimento e da compreensão da realidade em modelo arbóreo, para englobar suas multiplicidades e conexões, num *intermezzo*, sem presunção de início e fim (DELEUZE; GUATTARI, 2011) – e a Educação Menor proposta pelo professor Sívio Gallo (2003), a partir do deslocamento do conceito de menor (DELEUZE; GUATTARI, 2017) no qual buscamos nos afastar dos instrumentos que colocam a educação no campo das planificações, da imobilidade e do controle contínuo. Estas interações articularam-se como substrato filosófico, principalmente para quem ainda não conhecia a filosofia da diferença e a obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari, importantes referenciais teóricos para a presente vivência.

Em um segundo momento, a artista e pesquisadora Lohá apresenta a cartografia como método<sup>1</sup> na pesquisa em educação; a arte como potencializadora da vida, criadora de bloco de sensações, perceptos e afectos (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Nesta seara, agenciou reflexões e atravessamentos a partir da sua experiência como mestranda, que vivencia o reposicionamento de seu objeto de pesquisa, por assumir que a processualidade se configura como um elemento constituinte das práticas cartográficas. Essa dimensão pesquisante coaduna com estudos realizados por Passos e Kastrup (2013), segundo os quais as pesquisas que fazem uso da cartografia enquanto metodologia operam por três indicadores de validação como diretriz, quais sejam: “o acesso à experiência, a consistência e a produção de efeitos” (PASSOS; KASTRUP, 2013 p. 400), que devem orientar todo o

---

<sup>1</sup> Destacamos que no presente trabalho, a discussão em torno da cartografia enquanto abordagem metodológica ou método de pesquisa não será abordado por não haver, em tal discussão, centralidade para o foco do texto.

processo de avaliação do campo, além de ocorrer ao longo da pesquisa com o *feedback* dos(as) participantes.

É importante salientar que o(a) cartógrafo(a) pode exercitar a maleabilidade e a inventividade em todas as fases da pesquisa e desenvolver com maturidade o foco na pergunta que guia sua investigação, considerando os desafios inerentes ao plano de forças que atravessa o campo como realidade movente das coisas e, portanto, de uma concepção que assume o processo constante de produção (KASTRUP; TEDESCO, 2009; HUR, 2019). O que significa a possibilidade de redesenhar o recorte do objeto de pesquisa ao estar em campo, visto que, a imersão no território produz novas percepções acerca do objeto.

As indagações no exercício investigativo são essenciais para compreender os rumos da pesquisa e a avaliação da mesma. De forma que haja foco e abertura para lidar com a imprevisibilidade da pesquisa cartográfica que gera um campo de afetações múltiplas já que lidamos com recortes da realidade e com seres humanos, histórias de vida, acontecimentos entre outras possibilidades (pré-individualidades) de agenciamentos que afetam tanto pesquisador(a) quanto participantes. Somos a todo tempo agenciadas pelo meio, seja pelo "[...]conjunto de singularidades pré-individuais que convergem artificialmente e naturalmente para a produção de determinada realidade" (PASSOS; KASTRUP, 2012 p. 405), seja pelo potencial de sermos agência e agenciada(o), como composição de movimentos, conexões e relações de forças (HUR, 2019).

Ao atuarmos em um território de pesquisa produzimos enunciados, que assumimos serem provisórios, assim como a própria realidade, além de desejos, multiplicidades e singularidades, em uma complexidade conectiva que se estende de forma segmentária ao produzir "pontas de desterritorialização [...] o agenciamento se estende ou penetra em um campo de imanência ilimitado" (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 154).

O agenciamento enquanto possibilidade de convergência entre os planos artificiais e naturais, enquanto produtores de realidade é o que Deleuze e Guattari (2012) vão chamar de consistência.

O plano consiste, abstratamente mas de modo real, nas relações de velocidades e de lentidão entre elementos não formados, e nas de composição de afectos intensivos correspondentes ("longitude" e "latitude" do plano) [...]. A consistência reúne concretamente os heterogêneos, os disparates enquanto tais: garante a consolidação dos conjuntos vagos, isto é, das multiplicidades do tipo rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.236).

Convergindo tal dimensão com a perspectiva teórico-conceitual que, segundo Passos e Kastrup (2013), deve orientar a validação processual e a avaliação da pesquisa cartográfica, devemos garantir "o acesso à experiência, a consistência cartográfica e a produção de efeitos" (PASSOS; KASTRUP, 2013,

p.393). Desse modo, a pesquisa cartográfica, parte do lugar da experiência vivida pelos sujeitos como plano de produção de potências. “Validar uma pesquisa cartográfica exige que avaliemos o plano de consistência que ela traça, isto é, a rede de articulações entre termos pré-individuais a partir do qual a realidade investigada se apresenta como um efeito” (PASSOS; KASTRUP, 2013, p. 392). Nesta perspectiva, assumimos que as nossas práticas cartográficas enunciam aspectos rizomáticos de uma realidade que se atualiza potencialmente em dinâmicas que convergem não apenas em educação menor e de resistência, mas também a consistência de uma implicação corporal e artística.

## **A vivência esquizodramática em diálogo com Nietzsche**

Após explicar os pontos acima elencados introduzimos o conceito de obra aberta (ECO, 1971) expandindo a mesa, vivenciada em fluxos intensivos por nós e pelo grupo no encontro, para uma proposição artística aberta aos agenciamentos dos(as) participantes que criaram e experienciaram arte, filosofia e ciência. O rolo do barbante era jogado entre as pessoas que compartilhavam atravessamentos, pela fala, e assim fomos construindo um mapa aberto aos fluxos.

Seguimos elaborando o processo cartográfico na pesquisa e a importância de se fazer um recorte em convergência com a pergunta-problema. Nossas experiências evidenciaram que pode ser fácil divagar na cartografia com tantos elementos emergentes na ida a campo. Durante o processo investigativo pairam afetações múltiplas que fogem à objetividade da pergunta de pesquisa sendo necessário, estar atenta(o) ao foco do recorte e nos posicionarmos em como exercitar a maleabilidade frente ao que emerge no campo.

Vale destacar que as/os pesquisadoras(es) que caminham pelo campo da imanência se veem frente aos desafios que a imersão nos apresenta. Seja no tracejar das linhas do mapa que vão se construindo pelos encontros, seja na escrita do trabalho acadêmico, pois temos que estar minimamente dentro dos moldes exigidos pelos padrões socialmente impostos. Moldes que, às vezes, divergem do conceito da obra que estamos criando seja um artigo, uma dissertação, uma tese ou qualquer outra linguagem artística que utilize também o formato científico acadêmico em seu discurso.

O paradoxo entre criação, o que nos é exigido e o que se entende por rigor na pesquisa institucional, é um ponto polêmico de fragilidade epistemológica na construção do devir-cartógrafo(a) que ao optar por esta abordagem deve ter clareza na construção da consistência do discurso que criará a partir das linhas de fuga do mapa que cartografa tendo consciência da tendência acadêmica conservadora perante a inventividade científica. O uso da cartografia na pesquisa institucionalizada lança à academia um desafio: de que

esta também exercite a maleabilidade do pensamento e da legitimação de outras formas de se pesquisar.

O encerramento da mesa, proposição artística filosófica, foi direcionado por Lohá pela condução do esquizodrama *Rizoma Corporal*<sup>2</sup>. Esta invenção entende o corpo como potência criadora, divergindo da dicotomização ocidental, racionalista e essencialista, que antagoniza corpo e mente, fragmentando-o. Na perspectiva esquizodramática, o corpo ao ser afetado pode rizomatizar o ato de pensar e sentir sendo lançado em virtualizações e criando conexões heterogêneas infinitas e múltiplas.

O esquizodrama, *Rizoma Corporal*, uma proposição artística performática, convidou os corpos participantes a alastrarem pelo espaço de criação como potência em experimentação, agenciando também a invenção e apropriação de si (MELLO, 2020). Processo autoeducativo mediado por nós que se relaciona ao conceito nietzschiano de corpo criador (NIETZSCHE, 2011) como catalisador de *autopoiesis*<sup>3</sup> e *autoeducação* (MELLO, 2020), conceitos aglutinados nesta proposta. Friedrich Nietzsche propõe à educação alemã de seu tempo falar e estetizar por si mesmo pontos que nos capturam por se basear na experiência corporal como impulso criador da vida como obra de arte.

Corpo criador é um conceito no qual, segundo Mello (2020), o filósofo alemão "[...] cria seus conceitos a partir da intuição produzida pela sensibilidade, que é corporal, e interpreta a realidade da vida segundo a perspectiva própria à sua condição existencial." (MELLO, 2020 p. 42) além de pensar o corpo como aquele constituído de autonomia, mesmo que agenciado maquinicamente. Para o autor, Nietzsche pensa o corpo "[...] como o ser próprio (em inglês, *self*) a partir do qual surgem pensamentos e sentimentos, e cuja vontade reúne e coordena a multiplicidade de impulsos, pulsões, instintos, desejos e inclinações do ser humano." (MELLO, 2020 p. 41). O conceito corpo criador é trazido neste esquizodrama, *Rizoma Corporal*, na perspectiva da *autopoiesis*, apropriação de si como potência criadora, e da *autoeducação*.

A *autopoiesis* no *Rizoma Corporal* é aglutinada "[...] como um caminho de experimentação criativa, considerado como o jogo da criação no qual os impulsos nascidos da potência vital do corpo afirmam o prazer de tornar-se o que se é..." (MELLO, 2020 p. 46), enquanto atualização das potencialidades do devir, daquilo que se pode ilimitadamente ser. Já a *autoeducação*, consiste na processualidade de constituir-se pelas experiências educacionais formais e não-formais que atravessam a existência produzindo

---

<sup>2</sup> Este nome foi criado aludindo à escolha metodológica da pesquisa performática, no uso do termo corporal, entendendo o corpo como potência de alastramento e como meio de criação essencial ao processo de ensino-aprendizagem. Além de referenciar o conceito basilar da filosofia da diferença rizoma, proposto por Deleuze e Guattari (2011).

<sup>3</sup> Conceito criado pelos biólogos e filósofos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana.

subjetivações e singularizações que afirmam a vida pela via potente e não ressentida, ambas perspectivas convergem com o esquizodrama bricografado.

Retomando à trama de acontecimentos do encontro no momento da condução para o fim, considerando o uso da palavra fim pela perspectiva do tempo destinado pelo evento à execução das atividades e não aos desdobramentos subjetivos nos(as) participantes da proposta artística, com o barbante interagem vidas, braços, pernas, pulmões, sentimentos, blocos de sensações, pensamentos, entre outras possibilidades. O *entre* cruzamento rizomático atemporal no qual, a obra aberta se expandia em campo de potência, gerando virtualização e experimentações autopoiÉTICAS (poesia e ética criadoras de si).

O esquizodrama foi conduzido por Lohá por uma sequência de dinâmicas, como alteração do ritmo respiratório, partindo da desaceleração da respiração automatizada, emissão de sons a partir do relaxamento proposto, processo que deu expressão à movimentos abstratos como danças dos corpos no espaço arquitetônico e subjetivo, inicialmente de olhos abertos e posteriormente fechados. “Esse é o devir cósmico do caos, a dança cósmica da criação do universo, ou, como disse Zaratustra, ‘a divina dança do devir’ ” (MELLO, 2020 p.32). Um convite que intuiu desacelerar diafragmas pensantes, considerando que esse músculo respiratório somatiza, por exemplo, pensamentos acelerados, (incluir vírgula depois da palavra acelerados) realidade comum na contemporaneidade entre estudantes, educadores e pesquisadores sobrecarregados(as) pelas inúmeras demandas da educação e da vida capitalista.

Tais sequências de movimentos artísticos tiveram o intuito de brevemente trazer a possibilidade de um despertar para uma possível necessidade de reintegrar o corpo criador à sua potência inventiva e caótica. Como premissa bricoleira este esquizodrama coaduna com a perspectiva trazida por Mello (2020) acerca da potencialidade das linguagens artísticas e seus desdobramentos para produção de afectos, perceptos e blocos de sensações:

[...] a expressão numa linguagem artística só alcança a realização de um estilo próprio quando se liberta das normas estéticas vigentes que direcionam a criação segundo as tendências predominantes, possibilitando uma transmutação de valores, uma experimentação visceral da espontaneidade transfiguradora da imaginação, capaz de transformar simbolicamente o caos percebido na realidade vivida num arranjo harmônico de elementos que passam a ser percebidos, por meio das metáforas que compõe, enquanto parte integrante de um cosmos, que em grego significa justamente uma ordem ou arranjo harmônico (MELLO, 2020 p.32)

No momento das dinâmicas, corpos bricolavam a experiência! O devir do esquizodrama vinha sendo tecido pelos atravessamentos dos participantes e seus pensamentos e sentimentos bricoleiros que criaram abstrações performáticas por expressões faciais, movimentos corporais, dentro outros, potencializando a apropriação de si dançaram com suas histórias de vida em tessitura. Ao final da performance, todas(os) escreveram palavras que os/as atravessaram em um bloco de papel que os foi entregue. Como fruto do mapeamento das palavras emergentes no processo criativo, temos: conectividade, escrevivência, despertar, desconstrução do eu, possibilidades, convergência, sensibilidade, conexão, desconstrução, descoberta, afeto, coragem e pesquisa como CRIAÇÃO.

### **Considerações, por ora, finais**

A experiência com a construção da mesa performática no Congresso 2023 da UFBA, se deu a partir de um lugar que se faz em DESconstrução, rompendo com a lógica binária, pois esta “nunca compreendeu a multiplicidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 20) para adentrar o campo das intensidades, dos fluxos, da heterogeneidade.

A vivência esquizodramática propiciou a produção do *entre*, uma imersão de corpos que se entrelaçavam e compartilhavam as sensações que vinham à tona. A arte tem a potência de nos deslocar, de emergir pensamentos reverberantes na tentativa de pensar métodos outros de se fazer pesquisa. Apresentamos a cartografia, bricografia, como uma perspectiva que foge à lógica da ciência tradicional (objetividade, neutralidade) para se fazer a partir do acompanhamento dos processos, traçando mapas que a todo tempo se mostram abertos aos acontecimentos que os encontros provocam, processualidade que também envolve e afeta o/a pesquisador(a).

Somos filamentos de rizoma que se estende entre a prática da pesquisa e a conexão com o campo. (Des)lugar de infinitas possibilidades e produção de devires. Assumimos a processualidade investigativa como um território aberto ao caminhar na imanência, em constante fluxo. Assim, cada pesquisa se faz única, em um movimento que potencializa encontros singulares que cartografam o por vir e celebram a diferença, pois, aqui na tentativa de parafrasear Heráclito, as águas do mar na pesquisa encontra-se sempre em movimento, em constante fluxo, cada pesquisa se fazendo única, afinal cada encontro se faz singular e em permanente diferença.

### **Referências**

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. vol. 1. Editora 34, São Paulo, 2011.

CORAZZA, Sandra; RODRIGUES, Carla; HEUSER, Ester Maria; MONTEIRO, Silas. Didática da tradução: transcrições do currículo no projeto escrituras. Rev. Educação Pública, v.24, n56, p.317-331, Cuiabá, maio/ago. 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, v. 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é filosofia? Editora 34, São Paulo, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Kafka por uma literatura menor. Editor Autêntica, Belo Horizonte, 2017.

ECO, Umberto. Obra Aberta. São Paulo: Perspectiva, 1971.

GALLO, Sílvio. Deleuze & a Educação. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Pensadores & Educação).

HUR, Domenico Uhng. Esquizoanálise e Esquizodrama: clínica e política. 1ª edição, Editora Alínea, Campinas, SP, 2022.

HUR, Domenico Uhng. Psicologia, Política e Esquizoanálise. 2ª edição, Editora Alínea, Campinas, SP, 2019.

MELLO, Ivan de Maia. Corpoema: a vida como obra de arte. – 1ª edição, Appris Editora, Curitiba, PR, 2020.

NIETZCHE, Friedrich. Assim Falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. – Companhia das Letras Editora Schwarcz, São Paulo, SP, 2011

PASSOS Eduardo; KASTRUP Virgínia. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. Dossiê Cartografia: Pistas do Método da Cartografia - Vol. II, Fractal, Rev. Psicol. 25 (2), p. 391 a 413, Ago. 2013.

RAIC, Daniele Farias Freire. O pedagogo-bricoleur: diferenças nas tramas da pedagogicidade. – 1ª edição, Appris Editora, Curitiba, PR, 2020.

# A importância da formação política de professores e professoras

Marcos de Oliveira Soares



10.47247/MR/6063.023.9.20

## Introdução

A formação continuada de professores e professoras no Brasil está garantida na legislação brasileira através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)<sup>1</sup> que, em seu capítulo VI (parágrafo primeiro do artigo 62) afirma que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. A formação continuada está, portanto, entre as ações propostas por lei para que a função docente possa ter momentos de reflexão e formação constante, uma vez que a formação inicial, para uma carreira de mais de duas décadas, não é suficiente para os desafios que tal carreira exige.

Ocorre que essa legislação concede à educação brasileira como um todo certa *racionalidade neoliberal*, pois, segundo Laval (2021)<sup>2</sup> a política neoliberal “não é apenas uma política econômica monetária, não é só austeridade... ele é muito mais do que isso. Trata-se de uma política, uma estratégia mesmo, que visa modificar a sociedade e transformar o *humano* enquanto tal” (LAVAL, 2021, grifo nosso).

No caso do Brasil, o texto final da LDB desconsiderou um acúmulo de discussões em que várias entidades de educação, como associações, sindicatos e universidades vinham travando há pelo menos uma década antes de sua promulgação, conferindo à Lei um caráter generalizante e eclético e potencialmente privatista.

Segundo Saviani (2011), com a aprovação da LDB “deixamos escapar a oportunidade de traçar as coordenadas (...) que viabilizassem a construção de um sistema nacional de educação (...) adequado às necessidades (...) da população brasileira em seu conjunto”. (SAVIANI, 2011, p. 450).

Tal racionalidade neoliberal variou em forma e intensidade ao longo dos quase trinta anos de aplicação de tais políticas educacionais, mas temos acompanhado em particular nos últimos seis anos, maior força em uma perspectiva de caracterização da educação, sobretudo a pública, como mercadoria a ser consumida.

Esse contexto tende a distanciar e dificultar o acesso das camadas populares da população ao conhecimento socialmente produzido pela humanidade. Além disso, para se efetivar como política educacional, um dos mecanismos mais comuns utilizados tem sido o uso *instrumental* da atividade docente, ou seja, docentes que são instados à subserviência neoliberal, onde a reflexão, a criticidade e o contraditório em geral são negados para as suas aulas.

---

1 LDB/ Lei 9.394/1996 - [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

2 <https://blogdaboitempo.com.br/2019/09/30/o-ataque-estrategico-do-neoliberalismo-a-educacao/> Blog da Boitempo Christian Laval. Acessado em 19/03/2023.

É nesse contexto educacional que o Grupo de Pesquisa Formação Política de Professoras e Professores (GPForPP), da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba tem promovido atividades de extensão de formação política para professores e professoras, na perspectiva de formação continuada, com o objetivo discutir, problematizar e refletir junto aos professores e professoras das redes pública as políticas neoliberais em educação aplicadas ao território brasileiro, com vistas à produzirmos narrativas e ações contra hegemônicas, com relação à tais políticas.

Procuramos, por premissa do grupo de pesquisa, encontrar caminhos e saídas para os problemas da realidade docente, ao mesmo tempo em que reafirmamos a importância da formação política de professores.

Neste sentido podemos caracterizar que a racionalidade neoliberal está presente nas reformas educacionais pelas quais têm passado o Brasil, a partir das proposições das suas políticas de Estado (nas três esferas) via uma educação enxuta, aligeirada, excludente e de qualidade social duvidosa, e propomos, como forma de reflexão e combate a elas, a formação política de professoras e professores.

A formação política almeja se apresentar ao menos em duas possibilidades do fazer docente: primeiro, no entendimento do funcionamento do sistema do capital e de como ele engendra na educação mecanismos de controle prático e ideológico com vistas à sua permanência; e, em seguida, na construção de mecanismos teórico-metodológicos de combate ao sistema do capital, na medida em que defende uma formação coletiva dialógica, progressista, plural e emancipatória.

## **Uma proposta de formação continuada com centralidade na formação política**

Em pesquisa realizada pelo GPForPP, intitulada “O lugar da formação política nos cursos presenciais de Licenciatura das universidades da cidade de Sorocaba”<sup>3</sup> pudemos comprovar que, de maneira geral, tal formação está diluída entre outras tantas formações necessárias à docência.

Como metodologia, utilizamos o critério de análise das ementas e bibliografias básicas de disciplinas em cursos presenciais de licenciaturas em universidades situadas na cidade de Sorocaba, que dialogassem com o conceito de *política*, o qual construímos como categoria básica de análise.

Para tal, partimos de uma série de leituras e discussões feitas em reuniões do grupo de pesquisa e fruto de um amplo debate, concordamos com

---

3A pesquisa teve início em final de 2018 e, pelos problemas de acesso às informações de duas universidades privadas de Sorocaba, somente em final de 2019 tivemos o conjunto de informações sobre os cursos presenciais de licenciatura delas como as ementas e bibliografias básicas das disciplinas que as compõem. Com a pandemia não tivemos condição de aprofundá-la mas temos já um arrazoado de informações para a construção de um artigo. O grupo de pesquisa está trabalhando nele neste momento.

a construção da ideia de que a política é “o exercício de uma atividade transformadora da consciência e das suas relações com o mundo” (MAAR, 1985, P.22).

Uma questão que verificamos é que a formação política, em cursos de licenciaturas presenciais em três universidades da cidade de Sorocaba a partir da análise das ementas e bibliografias básicas das disciplinas que as compõem, encontra-se diluída, se assim podemos dizer, entre os saberes pedagógicos, a identidade docente, os saberes das áreas específicas e os conhecimentos legais da formação, faltando-lhe um *status* de formação em si.

Essa constatação, ainda que não possa ser uma generalização acerca da formação inicial de professores/as, nos dá pistas e referências para que coloquemos a formação política como uma das centralidades dessa formação.

Essa tem sido a perspectiva de pesquisa e de propostas formativas entre docentes que o GPForPP tem promovido desde a sua criação em 2014.

Assim, em 2015 organizamos uma ACIEPE<sup>4</sup> chamada “Formação política de professores como elemento da formação pedagógica e profissional” em que participaram estudantes de cursos de licenciatura da UFSCar e também professores e professoras das redes públicas de ensino (estadual e municipal). Nessa atividade de extensão trabalhamos com narrativas de professores/as e construímos categorias de análise para pensarmos o impacto da formação no cotidiano de trabalho desses/as professores/as. Foi bastante interessante verificarmos que como resultados tivemos questões bastante mencionadas, tais como, “contribuição para a formação docente”, “mudanças e ações práticas na vida profissional” e “menção à atividade extensionista como um lugar de trocas, de debate e de combate ao isolamento na profissão docente”.

Em 2016 participamos do “VI CIHPUEA - Congresso internacional sobre história e prospectiva das universidades da Europa e América” realizado em Tunja/Colômbia quando inscrevemos o trabalho “Formação política de professoras e professores como elemento da formação pedagógica e profissional” onde levamos os resultados da ACIEPE realizada um ano antes e onde pudemos trocar experiências formativas com outros educadores e educadoras da América Latina, sobretudo.

Em 2017 participamos do XVI EGAL - encontro de geógrafos da América Latina na cidade de La Paz/Bolívia onde apresentamos o trabalho “Elementos para uma formação política de professores de Geografia”, em que pudemos utilizar do acúmulo até então, da reflexão sobre a formação política de professores/as, especificamente na experiência formativa a partir do curso

---

4 A ACIEPE é uma Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão vinculada à Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar. Contou com a participação de público interno da universidade (estudantes de graduação), bem como do público externo (professores/as das redes públicas estadual, municipal e da rede particular da cidade de Sorocaba e região).

de licenciatura em Geografia da UFSCar, e de como os/as estudantes vivenciavam essa experiência formativa.

Em 2018 participamos do evento da revista GeoCrítica chamado “Las ciencias sociales y la edificación de una sociedad post-capitalista” na cidade de Barcelona/Espanha onde apresentamos o trabalho “O desafio da formação de professores sob a lógica da racionalidade neoliberal: a necessidade da formação política”. Para esse evento procuramos avançar em uma análise que abarcasse a relação entre o cotidiano do trabalho docente e a lógica da razão neoliberal que procura retirar dessa profissão o seu caráter intelectual tornado-a apenas executora de propostas curriculares que vêm prontas.

Ainda no ano de 2018, bem como em 2019 e 2021 (o ano de 2020 foi dominado pela pandemia e, sobretudo pela política de isolamento social na UFSCar) realizamos no campus da UFSCar em Sorocaba, respectivamente os eventos “As mulheres e a educação” (seminário), “Seminário de formação de profissionais da educação sobre a saúde mental de crianças, adolescentes escolares e jovens universitários” (seminário) e “Raça, gênero e classe: curso de formação política de professores/as” (curso *on line*). Essas experiências expandiram a discussão do campo da formação política para temas que se relacionam diretamente a ele. Assim a questão que envolve a saúde mental de estudantes e professores/as (sejam da educação básica ou da universidade) que tanta força ganhou como tema de debate com a pandemia, foi objeto de aproximação, bem como as discussões sobre gênero e educação e sua interseccionalidade com a temática racial e de classe.

Esse conjunto de discussões, construções coletivas e experiências formativas nos deu a segurança devida para propormos um curso de formação política de professores e professoras junto às escolas, o que chamamos de uma proposta de formação “dentro da profissão docente”. Foi nessa perspectiva que em contato com a gestão de uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de São Paulo, acertamos a proposta de um curso de formação continuada, na perspectiva de formação política.

Internamente na UFSCar foi proposta uma atividade de extensão junto à Pró-Reitoria de Extensão, de tal forma que o curso pudesse certificar os/as participantes e, para a unidade escolar, a proposta foi de realizarmos quatro encontros, um por mês, onde a participação de professores e professoras no curso se daria por adesão, ou seja, pelo interesse que a proposta levada, gerasse nos/as docentes.

## **A proposta de formação política em uma escola municipal de são paulo**

Após o contato inicial com a gestão da escola municipal, localizada em um bairro periférico da região noroeste da cidade, essa nos informou que parte dos/as professores/as da escola aceitam participar da formação, visto que a proposta era a participação por adesão. Interessante que outra escola municipal próxima, ao saber do curso proposto por nós, demonstrou interesse,

e o fizeram com a participação de cinco professoras e a coordenadora pedagógica.

Antes de iniciarmos os encontros, no âmbito do grupo de pesquisa, consolidamos conceitos e posições que construímos ao longo desses anos de existência. Isso foi importante para nos dirigirmos aos professores e professoras, propondo uma reflexão cuja base teórica e propositiva foi a formação política.

Assim, nos dirigimos para essa formação com algumas questões consolidadas e alguns pressupostos teóricos que tem nos guiado para pensarmos uma formação política para professores e professoras.

Nesse sentido vamos ao encontro do que afirma Paulo Freire:

Entre “pacotes” e formação permanente o educador progressista coerente não vacila: se entrega ao trabalho de formação. É que ele ou ela sabe muito bem, entre outras coisas, que é pouco provável conseguir a criticidade dos educandos através da domesticação dos educadores. Como pode a educadora provocar no educando a curiosidade crítica necessária ao ato de conhecer, seu gosto do risco, da aventura criadora, se ela mesma não confia em si, não se arrisca, se ela mesma se encontra amarrada ao “guia” com que deve transferir aos educandos os conteúdos tidos como “salvadores”? (FREIRE, 2001, p. 37 grifos do autor)

Isso porque identificamos na formação política um processo progressista para a atividade de professores e professoras, pois pode produzir uma constante reflexão não somente sobre o seu fazer cotidiano, mas também sobre vários aspectos das atividades realizadas em uma escola que estão muitas vezes para além da sala de aula, e também por potencializar o diálogo tão necessário para a atividade educadora

Entendemos a formação política de docentes como específica, ou seja, uma formação que carrega consigo a concepção de que os/as educadores/as são “grandes intelectuais da educação, isto é, (...) criadores e (...) difusores da ciência” (SILVA, 1991, p. 35).

Uma formação que se coaduna com a concepção de “profissionalidade docente” (CONTRERAS, 2002) onde o compromisso docente com as comunidades esteja presente como um critério moral da sua ação social, bem como com a concepção de “profissionalização do ensino e do trabalho docente” (TARDIF e LESSARD, 2014) em que a profissionalização, entendida como o requisito instituinte de qualquer profissão, possa ganhar materialidade através da autonomia que deve possuir e exercer um/a educador/a.

Tal autonomia é por nós entendida como uma ação prática, uma *práxis* educativa e para assumir tal tarefa o educador deve estar preparado para:

“...atuar como intelectual dirigente, marcado pela consciência política, capaz de pensar criticamente a realidade e se manter vinculado à classe trabalhadora, comprometido com a sua luta política e com o esforço de ajuda-la a também pensar criticamente essa mesma realidade e a se manter organicamente coesa” (SILVA, 1991, p. 14)

Assim, entendemos que a função docente, ou do/a educador/a ou do/a professor/a (pois garantida a sua atuação profissional em sua perspectiva intelectual, a sua definição nominal é menos relevante), tem uma função política intrínseca a ela, em uma perspectiva da sua especialidade de formação, em sua atuação profissional, em seu caráter dirigente (de sua classe) e na articulação com outros sujeitos sociais das comunidades escolares.

Sobre a relação entre a universidade e a escola, o GPForPP acredita no comprometimento da universidade com a sociedade, democratizando o conhecimento, favorecendo a interdisciplinaridade e contribuindo para um processo pedagógico participativo e reflexivo, almejamos proporcionar a integralização das dimensões do ensino-pesquisa-extensão em seu processo de formação profissional, estimulem reflexões e trabalhos coletivos e a ampliação de redes de trocas. apoiando-nos no princípio da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão com fins de ampliação da produção de conhecimento, integrada aos processos de ensino e pesquisa.

Dessa forma a proposta apresentada à escola municipal de SP foi de que fizéssemos quatro encontros com duas horas cada um deles (um por mês), a partir de temas propostos por nós, mas dialogados e aceitos pela escola. Isso significou um diálogo entre nós e a gestão e os/as professores/as de tal forma que cada um dos encontros pudesse ter um tema de referência, com um ou mais textos para ajudar nas reflexões e uma avaliação final para podermos saber do quanto conseguimos aprofundar os temas, atingir os/as professores/as, construir sínteses e pensar em continuidades.

Intitulada como “Refletindo a práxis docente a partir do diálogo entre a docência, a pesquisa e a formação de professores/as”, teve como objetivos: refletir, a partir da narrativa do/a professor/as da escola, o que é o fazer docente; refletir sobre a possibilidade do/a professor/a da educação básica ser um/a pesquisador/a, tendo a aula e a escola, campos de pesquisa; refletir acerca da dialogicidade que o currículo da escola tem, com relação aos seus sujeitos sociais (alunos/as, comunidade, professores/as, gestão, funcionários); refletir como foi e qual a abrangência do impacto da pandemia de COVID-19 para o fazer docente na escola; refletir o caráter político da atividade docente.

Os encontros realizaram-se entre agosto e novembro de 2022 em horário coletivo nas dependências da escola e, cada um deles foi, portanto, pensado a partir de um tema. Os temas foram assim organizados: 1) A educação para os direitos humanos: discutir o gênero, o preconceito racial o direito à educação; 2) Construir o currículo na/da cidade; 3) A educação pública entendida como um direito territorial; 4) Território urbano e situação de vulnerabilidade dos/as alunos/as.

## Discussão de resultados

Importante dizer que a decisão de organizarmos essa formação a partir do critério de adesão dos/as professores/as foi um passo importante para que os encontros pudessem acontecer de forma bastante dialógica, participativa e intensa. Por não se tratar de uma política de formação continuada da secretaria municipal de educação, pudemos trabalhar nesses quatro encontros sem um certo “peso” que muitas vezes os/as professores/as dizem sentir, quando das formações institucionais.

Participaram no total 16 pessoas entre professores/as e duas gestoras da escola, ao término foi proposto um formulário eletrônico (*google forms*) para avaliarmos os encontros e o efeito das discussões que fizemos nesses quatro meses.

Selecionamos as respostas de 4 participantes, um professor e três professoras, sendo duas pessoas licenciadas em Geografia, uma em História e uma em Educação Física.

O tempo de formação em seus cursos de Graduação variou entre dez e quinze anos e o tempo de magistério na rede municipal entre cinco e quinze anos.

Quando perguntados se a secretaria municipal de educação de São Paulo tem uma política de formação continuada, uma pessoa disse que não e outras três disseram que sim, porém apresentaram algumas questões como o não atendimento às demandas das realidades dos territórios escolares ou poucas vagas para a participação, demonstrando alguma insatisfação com relação à essa política.

Por esses motivos, inclusive, um professor considerou que a Secretaria Municipal de Educação não tem uma política de formação continuada considerando, com isso, uma desvalorização aos docentes e a incompreensão por parte da secretaria, das especificidades das escolas.

Sobre a importância da formação continuada para a carreira docente todas as pessoas consideraram importante que essa aconteça, pois significaria a aproximação da universidade com a escola, proporcionando trocas de experiências entre os docentes. Além disso, duas pessoas consideraram que a profissão docente vive constantes transformações e para o exercício dessa função é necessário que atualizações constantes sejam feitas e reflexões sobre as práticas docentes ocorram.

Nessa questão fica evidente que há um entendimento por parte dos/as docentes de que a sua profissão tem uma relação direta com os acontecimentos para além dos muros da escola e que para isso, a formação continuada é um instrumento importante para que o diálogo para dentro e para fora da escola, possa ser viabilizado.

Quando perguntados o que acharam da proposta de formação continuada levada por nós do GPForPP/UFSCar, as respostas foram bastante

positivas, com destaques ao temas propostos para os encontros e as abordagens feitas, por potencializarem o debate e por amplificar temas já presentes no território escolar mas que, muitas vezes, são esquecidos diante do acúmulo de coisas por fazer no cotidiano da escola. Outro aspecto destacado por todos foi a aproximação entre a universidade e a escola, vista como um elemento importante e esperado por parte dos/as professores/as e que vai ao encontro também das nossas perspectivas de pesquisa na formação continuada.

Sobre essa questão da proposta de formação levada por nós, aos professores/as, importante ressaltar que todos/as consideraram pertinentes, os textos propostos e formato para a discussão, bem como a condução e qualidade dos debates. E, nesse caso, ressalte-se que a qualidade do debate está diretamente relacionada ao fato de que, por adesão à formação, termos professores e professoras bastante motivados/as e interessados/as em refletir a sua prática docente, bem como todo o entorno que envolve a docência.

Uma pessoa considerou pouco o tempo destinado para cada um dos encontros, apesar de considerar que eles proporcionaram boas reflexões acerca de sua prática como educadora, na condução das suas aulas e nas intervenções dialógicas com os estudantes.

Isso fez com que todos/as respondessem assertivamente à proposta de continuidade da formação política, com vistas a que outras parcerias pudessem ser construídas. Nesse caso, o fato de estarem presentes, professores/as e gestão de duas escolas municipais, gerou uma outra discussão interessante, a possibilidade de uma formação em rede, ou seja, de agruparmos professores/as de várias escolas interessadas, em um mesmo ambiente, para tratarmos de questões comuns a todos/as.

Essa possibilidade foi amplamente defendida por todas as pessoas, quando da avaliação final e, considerando a autonomia das escolas (no caso da rede municipal de educação de SP, as escolas contam em geral, com bastante autonomia) uma proposta de continuidade foi aventada, na perspectiva de formação “dentro da profissão”, ou seja, que ela aconteça no contexto da organização dos tempos escolares e dentro de algum horário coletivo que as escolas fazem, destinando o tempo para as reflexões docentes.

Associada a essa perspectiva, muitas pessoas disseram da possibilidade de convidarmos outras escolas do entorno para que, juntas, possamos reunir professores/as e gestão (algumas pessoas falaram até dos servidores do quadro de apoio) em formato parecido com o que fizemos, em encontros mensais, cada um em uma escola diferente, constituindo uma formação dentro da profissão e em rede.

Para nós, essa perspectiva é muito interessante e possível, uma vez que ampliamos o escopo da discussão, tendo contato com várias escolas cujos territórios, ainda que próximos, apresentam características próprias. Esse texto é construído em um momento em que o GPForPP já propôs uma nova atividade de extensão junto à UFSCar, considerando a formação política de professores/as nessa perspectiva dentro da profissão e, no caso da rede municipal de educação

de SP, já contatamos 8 escolas que se interessaram por ela. Além disso, algumas escolas da rede estadual em Sorocaba também se interessaram e, com isso, pensamos constituir uma rede de formação que, como dissemos, não pretende substituir uma política pública de formação continuada de professores/as mas, antes disso, tem o intento de qualificar essa formação, em uma perspectiva de formação política, pelos motivos que já expusemos.

A experiência vivida por nós, nessa escola municipal de São Paulo, nos mostrou caminhos possíveis e exitosos de formação continuada, no sentido de ampliar a reflexão e o debate sobre a docência, potencializar a discussão acerca de tema que dialoguem com as realidades locais dos territórios escolares e trazer à tona o caráter político da educação e da profissão docente, resgatando o papel histórico que tem os/as professores/as em uma sociedade tão desigual e profundamente injusta.

Pretendemos seguir por esse caminho, ampliando o alcance da proposta de formação política de professores/as e aproximando, tal qual foi salientado pelos/as docentes, a universidade pública e a escola pública.

## Considerações finais

Entendemos a formação continuada para professores e professoras uma política de Estado, ou seja, normatizada que está pela legislação, deve fazer parte da estrutura governamental de estados e municípios. No entanto, em uma conjuntura de políticas educacionais neoliberais, tal formação ganha contornos que nem sempre dialogam com as realidades das escolas e dos seus territórios.

Entendemos, portanto, a nossa proposta de formação política de professores/as como um elemento importante para esse momento, no sentido de fazer um contraponto com tais formações propostas pelas redes de ensino.

Como dissemos, tal contraponto tem a ver com aspectos estruturais, visto que vivemos em uma sociedade desigual e aspectos conjunturais, uma vez que nos encontramos em um período da história onde a *pós verdade* e mesmo as *fake news* tentam dominar, de certa forma, as consciências de estudantes e professores e professoras.

Dessa forma, faz muito sentido a formação dentro da profissão docente, visto que potencializa a reflexão a partir do “chão da escola” e do seu território, cotejando teoricamente a vivência real, material e empírica dos professores e professoras.

Associada à essa questão, temos a possibilidade da formação em rede, o que amplifica as discussões e as reflexões para várias escolas ao mesmo tempo, contribuindo para que as convergências e divergências entre as suas realidades locais, possam ser apresentadas e exploradas, no sentido de uma identidade docente comum.

Por fim, entendemos a formação política de professores e professoras como essencial para os enfrentamentos dos desafios da escola pública atual e uma ferramenta importante para consolidação da profissão docente.

## Referências

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MAAR, Leo Wolfgang. **O que é política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação LDB: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Jefferson Ildefonso. **Formação do educador e educação política**. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, M. O.; LOMBARDI, L.M.S.S. . O desafio da formação de professores sob a lógica da racionalidade neoliberal: a necessidade da formação política. In ZAAR, Miriam; CAPEL, Horacio (Coords. y Eds.). **Las ciencias sociales y la edificación de una sociedad post-capitalista**. Barcelona: Universidad de Barcelona/Geocrítica, 2018 . <<http://www.ub.edu/geocrit/Sociedad-postcapitalista/Sociedad-postcapitalista.pdf>>.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

# Educação ou adestramento vigoram na educação brasileira?

Maria Clara Ramos Nery e Rodrigo Amarante



10.47247/MR/6063.023.9.21

## Introdução

*O presente trabalho, tem enfoque nas concepções de Michel Foucault, que oferece uma perspectiva instigante e crítica sobre questões relacionadas à educação, podendo esta ser concebida como adestramento. Suas obras, como "Vigiar e Punir" e "Microfísica do Poder", bem como "A Ordem do Discurso" desafiam concepções convencionais sobre o funcionamento das instituições sociais e a relação entre poder, conhecimento e disciplina.*

Ao explorar as ideias de Foucault, é possível compreender como a educação, em suas dinâmicas de controle, é atravessada pela necessidade de normalização. Foucault (2022) descreve esse processo como aquele pelo qual as normas sociais são estabelecidas e internalizadas pelas pessoas, moldando seus comportamentos e corpos conforme os padrões estabelecidos pela sociedade. Isso ocorre por meio de instituições e práticas disciplinares, ou seja, é uma forma de exercício de poder que mantém e reforça as estruturas de dominação social, constituindo sujeitos. Cabe destacar que, para Foucault (2010), o eixo fundamental de suas análises envolve os modos distintos pelos quais a cultura assujeita<sup>1</sup> os seres humanos, tornando-os sujeitos.

Destaque-se que Foucault desenvolveu uma análise crítica das instituições e práticas sociais, incluindo a educação. Entre as três obras mencionadas anteriormente "Vigiar e Punir" é a mais explicitamente focada em aspectos relacionados à educação, particularmente em como as instituições educacionais funcionam como mecanismos disciplinares e de controle. No entanto, "A Microfísica do Poder" e "A Ordem do Discurso" também oferecem importantes contribuições teóricas que ajudam a entender como o poder e o conhecimento são exercidos e reproduzidos nas práticas educativas. Foucault nos leva a refletir sobre o papel das instituições educacionais na formação dos sujeitos, não apenas como locais de transmissão de conhecimento, mas como espaços de regulação, controle e produção de subjetividades.

Portanto, investigaremos, dentro dos limites deste trabalho, como Michel Foucault analisa e interpreta as estratégias disciplinares presentes na educação, as quais classifica como adestramento, revelando os mecanismos de poder que operam por trás das práticas disciplinares adotadas no contexto escolar. Essas práticas possuem um amplo espectro e são constitutivas dos

---

<sup>1</sup> A noção de assujeitamento é fundamental para entender a visão de Foucault sobre a educação. Em "Vigiar e Punir", vemos como as escolas disciplinam e controlam os alunos, transformando-os em sujeitos obedientes e produtivos. "A Microfísica do Poder" nos mostra que o poder opera em todas as relações sociais, incluindo as educativas, moldando os indivíduos de maneira sutil e cotidiana. Finalmente, "A Ordem do Discurso" revela como a educação controla e regula os discursos, contribuindo para a formação dos sujeitos conforme as normas e valores dominantes. Para Foucault, a educação é um campo onde o poder e o conhecimento se entrelaçam, criando sujeitos assujeitados que internalizam e perpetuam as estruturas de poder da sociedade. A compreensão dessas dinâmicas é crucial para qualquer análise crítica da educação contemporânea.

sujeitos. Neste sentido, o campo educacional se configura como um elemento significativo para o exercício de práticas de moldagem de indivíduos e grupos.

No contexto do campo educacional nacional, a questão investigativa que originou reflexões mais profundas é a questão constante no título deste trabalho: “Educação ou adestramento vigora na educação brasileira?”. Esta questão instiga questionamentos acerca do campo educacional brasileiro em sua estrutura, pois é possível verificar que nossa estrutura educacional se pauta pela disciplina e pela presença de uma educação de caráter tecnicista. Embora tenhamos tido alguns desenvolvimentos, o traço característico típico do campo educacional brasileiro ainda se constitui nos parâmetros de uma educação tecnicista<sup>2</sup>.

Os desenhos de Francesco Tonucci presentes em sua obra “Com olhos de Criança” criticam o modelo tradicional de educação, que muitas vezes é rígido e centrado no adulto. Ele defende uma abordagem mais flexível, que respeite os ritmos e interesses das crianças, promovendo uma educação mais lúdica e participativa. A adoção da concepção sobre educação e relações de poder em Foucault e a concepção de Tonucci, oferecem perspectivas críticas e complementares sobre o sistema educacional. Ambos ressaltam a necessidade de repensar a educação para que ela possa realmente promover o desenvolvimento integral dos alunos, ao invés de apenas adestrá-los para se ajustarem a normas e expectativas predeterminadas.

Metodologicamente, o presente trabalho baseou-se em observações exploratórias e pesquisa bibliográfica. Foram considerados autores que abordam a educação nacional e dados publicados sobre o estado da educação brasileira. Por meio desses procedimentos observamos que a educação nacional ainda é fundamentada em uma concepção homogeneizante. Essa concepção requer uma análise aprofundada para refletirmos sobre a diversidade, a consideração das diferenças e a inclusão no contexto educacional do país, por esta razão a concepção de Foucault acerca da educação se torna essencial.

É necessário investigar e analisar se o sistema educacional brasileiro está, de fato, promovendo uma educação que leva ao desenvolvimento da pessoa, como autônoma dotada de pensamento crítico, reconhecendo o valor da diversidade, bem como a capacidade de conceber a significação da diferença e do diferente, enquanto elemento de integração que permite o viver junto, ou ao contrário, estamos diante de uma estrutura historicamente constituída, que resulta num processo de adestramento que busca normalizar, controlar e disciplinar indivíduos e grupos para a manutenção de uma ordem estrutural alicerçada na desigualdade social e opressão de uma maioria por uma minoria.

---

<sup>2</sup> As características típicas da educação tecnicista são: foco na eficiência e produtividade; currículo rígido e padronizado; métodos de ensino direcionados e sistematizados; avaliação através de testes padronizados; preparação para o trabalho; hierarquia e controle; disciplina e ordem.

Reiteramos que, a educação brasileira na atualidade, embora tenha passado por algumas evoluções, ainda se mantém predominantemente tecnicista e conservadora. Essa característica típica e traço estrutural marcante da nossa educação contribui para a perpetuação da estrutura social desigual existente.

Neste trabalho, portanto, serão analisadas as concepções de educação propostas por Michel Foucault e Francesco Tonucci, destacando suas críticas e visões sobre o sistema educacional. Primeiramente, será explorada a perspectiva foucaultiana, que concebe a educação como um instrumento de controle e adestramento social, moldando comportamentos e perpetuando estruturas de poder. Em seguida, serão abordadas as charges de Tonucci, que critica a rigidez do sistema escolar tradicional e defende uma educação centrada no aluno, promovendo a criatividade e a participação ativa. Por fim, serão examinadas as implicações dessas concepções para a educação brasileira contemporânea e suas possíveis contribuições para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e democrático. Por fim, apresentamos nossas considerações finais. Esperamos, assim, fomentar uma reflexão profunda sobre como essas abordagens podem influenciar e transformar a educação no Brasil, incentivando questionamentos por parte de toda a comunidade escolar.

### **Educação Brasileira: Desenvolvimento do Aluno versus Adestramento sob a Perspectiva Foucaultiana**

Como as relações de poder podem ser estabelecidas entre professores, alunos, gestores, orientadores e supervisores educacionais, bem como entre governantes e governados, são elementos fundamentais para refletirmos acerca do campo educacional nacional, na perspectiva foucaultiana. Nas obras anteriormente mencionadas, Foucault realiza a desconstrução do conceito de “disciplina” presente no sistema educacional, configurando-o, como adestramento evidenciando a utilização do que se pode denominar seguindo o referido autor, de tecnologias de dominação que atuam sobre os corpos, para dominar as mentes. Portanto, os processos de disciplinamento referem-se às técnicas e estratégias utilizadas para moldar e regular as ações sociais de indivíduos e grupos em determinados contextos sociais. Assim, no contexto das estruturas de poder esses processos visam alcançar a conformidade e homogeneização com normas as quais determinam padrões estabelecidos social e culturalmente.

Como resultado dos exames escolares, provas, os indivíduos são classificados e tornados objetos conforme padrões comportamentais pré-estabelecidos e aceitos socialmente, que carregam consigo as noções de “normal” e “anormal.” A análise do campo educacional não prescinde de investigarmos, analisarmos e questionarmos as práticas pedagógicas que envolvem processos de disciplinamento.

Portanto, os exames escolares e as provas, segundo Foucault (2022), são mais do que simples ferramentas de avaliação do desempenho dos alunos.

Eles são instrumentos de disciplinamento que exercem poder, controlam e normalizam os indivíduos dentro do sistema educacional. Ao combinar a observação hierárquica com o julgamento normalizador, os exames contribuem para a produção de sujeitos conformes às normas sociais, reforçando as estruturas de poder existentes na sociedade. Esses dispositivos são responsáveis por criar um ambiente de vigilância constante, estabelecendo hierarquias, mecanismos de controle, impondo normas de comportamento e punições das transgressões.

Saliente-se, ainda, que os processos de disciplinamento são baseados em técnicas específicas, tais como a observação minuciosa, a normalização, a classificação e a comparação (FOUCAULT, 2022). Por exemplo, nas escolas, os estudantes são submetidos a uma vigilância constante do professor e são avaliados por meio de provas e exames, sendo classificados de acordo com seu desempenho. Ainda, há a presença de uma organização hierárquica de vigilância permanente, documentação e registros. Essas práticas disciplinares moldam visões de mundo, que garantem a reprodução do sistema estrutural de poder, consoante os interesses e valores hegemônicos dos segmentos dominantes na sociedade. Bem como esses dispositivos disciplinares na educação não apenas mantêm a ordem dentro das instituições escolares, mas também preparam os alunos para se ajustarem às normas e expectativas da sociedade em geral (FOUCAULT, 2022), originando repertórios de ações individuais e coletivas. Os processos de disciplinamento geram acomodação conservadora, no caso da sociedade brasileira, enquanto traço característico típico na esfera sociocultural.

A escola, portanto, funciona como um microcosmo da sociedade, onde as relações de poder são internalizadas e reproduzidas, formando indivíduos disciplinados e conformes às estruturas sociais, processo que ratifica as relações de poder e a desigualdade social e, em se considerando o campo educacional nacional, essa análise crítica oferece uma lente para compreender como a educação pode ser utilizada tanto para o controle social quanto para a potencial emancipação, dependendo de como esses dispositivos são implementados e contestados.

Ressaltamos que o disciplinamento não é apenas exercido por instituições formais, mas também estão presentes em diferentes esferas da vida social, como a família, o trabalho e os meios de comunicação. Esses processos contribuem para a produção de sujeitos dóceis, repetitivos, moldados segundo as normas e expectativas da sociedade em que estão inseridos, visando ao controle e à produção de indivíduos socialmente ajustados, assujeitados (FOUCAULT, 1979).

Aqueles que não se enquadram nos padrões socialmente aceitos, ou seja, os “diferentes” ou os “outsiders”, são rotulados, separados em grupos e excluídos. Portanto, estamos diante de um processo de disciplinamento que tem em vista homogeneizar as condutas e visões de mundo adquiridas no

contexto escolar, pois o processo pedagógico reflete relações de poder estabelecidas entre professores e alunos (GORE, 1994).

No contexto do campo educacional brasileiro, embora existam esforços para promover uma educação mais inclusiva e valorizar as diferenças, é importante reconhecer a forte presença de elementos homogeneizantes, que impactam negativamente a formação dos indivíduos. A educação nacional ainda não abdica das características de uma abordagem tecnicista, marcada pela homogeneização. Assim, o campo educacional no Brasil, ao invés de ser uma força para a transformação social, pode funcionar como uma fonte geradora de acomodação conservadora, perpetuando o poder dos segmentos dominantes. Através de currículos pautados por uma concepção eurocêntrica, práticas de homogeneização, políticas de avaliação e a desvalorização dos professores, o sistema educacional pode reforçar desigualdades e manter as estruturas de poder. Reconhecer e abordar essas dinâmicas é essencial para construir uma educação que realmente promova a inclusão, a diversidade, o reconhecimento da diferença e do diferente como forma de completude, e a justiça social.

De outra parte, a homogeneização na educação pode ocorrer de diversas formas. Por exemplo: currículos padronizados, que não consideram as diversidades e diferenças de experiências e contextos socioculturais dos estudantes, que podem levar a uma perda de identidade cultural e limitar o desenvolvimento das potencialidades individuais e crescimento acerca da compreensão de seu estar no mundo e das estruturas de poder que os submete. É necessário observar que, os segmentos dominantes da sociedade, muitas vezes, têm influência significativa sobre as políticas educacionais, garantindo que o sistema continue a atender aos seus interesses. Isso inclui desde a formulação de currículos até a implementação de políticas que beneficiam mais os já privilegiados.

Além disso, a ênfase excessiva em avaliações padronizadas pode reforçar a ideia de que existem critérios únicos de sucesso, excluindo aqueles que não se enquadram nesses parâmetros. Portanto, consideramos que a homogeneização é por óbvio a consequência do disciplinamento, ao mesmo tempo é matriz fundante da distinção existente no campo educacional brasileiro.

Torna-se aqui necessário reportar-se a Bourdieu que em sua obra “A Distinção: crítica social do julgamento”, publicada no Brasil em 2007. Nesta obra, Bourdieu investiga como as preferências culturais e estéticas são usadas para diferenciar e classificar as pessoas dentro da sociedade. Ele examina como o gosto e o consumo cultural estão ligados ao status social, à classe e ao capital cultural, destacando como essas distinções são usadas para reproduzir as desigualdades sociais. Portanto, consideramos que a educação nacional não é refratária, ao processo de distinção constituído no campo das relações de poder, que atravessa e interpela o campo educacional. Parece uma contradição a presença da homogeneização como força constitutiva da distinção no campo das relações de poder em uma sociedade estruturada na desigualdade social, como é a sociedade brasileira. É uma contradição porque, no âmbito de um país

culturalmente diversificado como o Brasil, a proposta educacional é homogeneizante, devido à vigência de uma educação tecnicista que permeia os saberes e fazeres pedagógicos, com enfoque na preparação para o trabalho.

Quando no contexto escolar se menciona o “bom aluno” e o “mau aluno”, em consequência do resultados das provas e dos exames se está sobre uma ação de distinção, diferenciadora de indivíduos e grupos. Recobrando Foucault (2022) é importante pontuar, que ele questiona as relações de poder que permeiam as práticas educacionais e explora como essas práticas contribuem para a produção de sujeitos e para a construção do conhecimento.

Uma das principais contribuições de Foucault para a compreensão da educação está na sua análise do conceito de disciplina. Ele argumenta que a educação, assim como outras instituições sociais, opera por meio de dispositivos disciplinares. Afirma Foucault:

A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso pode-se fiar em seu super poderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado. E são eles justamente que vão pouco a pouco invadir essas formas maiores, mundificar-lhes os mecanismos e impor-lhes seus processos (FOUCAULT, 2022, p: 167)

*Esses dispositivos, citados por Foucault incluem a vigilância constante, a classificação, a normalização e a punição, buscando produzir sujeitos dóceis e obedientes aos padrões estabelecidos. Foucault (2022) também critica a ideia de que o conhecimento é algo neutro e objetivo. Para ele, o conhecimento está intrinsecamente ligado ao poder e às relações de poder que operam em determinado contexto. A educação, então, não é apenas um processo de transmissão de conhecimentos, mas também uma forma de exercício de poder que contribui para a produção de verdades e subjetividades específicas.*

Além disso, Foucault (2022) discute a importância do discurso na educação. Ele destaca que o discurso é um instrumento de poder que define o que pode ser dito, quem pode falar e quem é autorizado a produzir conhecimento. Através da análise do discurso, Foucault (1996) investiga como as práticas educacionais constroem determinados discursos dominantes e silenciam vozes e conhecimentos marginais.

No âmbito da realidade brasileira, enfrentamos historicamente a desigualdade social, que atravessa a educação, produzindo tensões no campo das dimensões social, política, econômica e cultural. O Continente latino-americano, não é pobre, mas a pobreza mencionada envolve o processo de distribuição da riqueza produzida e, esta riqueza não é somente riqueza

material, mas de bens simbólicos, como, por exemplo, o acesso à cultura, à palavra, a um conjunto de direitos que nos constituem como humanos (ARATA, 2019)<sup>3</sup>.

Assim, a escola moderna operou no sentido de negar todos os saberes tradicionais adquiridos pela oralidade, em prol do ler, escrever e contar. Em outras palavras, as identidades culturais prévias foram submetidas à negação em nome da escolarização (ARATA, 2019). Esse processo tem origem na colonização dos países latino-americanos, caracterizada pela exploração, gerando tensões e dilemas que interpelam nossa realidade educacional brasileira. Isso nos permite considerar que o elemento fundante do Brasil como nação reside na consolidação de uma matriz de opressão, com a submissão do nativo em relação ao europeu que aqui chegou.

Na categoria conceitual de poder-saber Foucault (1996) introduz a ideia de que poder e conhecimento estão intrinsecamente ligados. As formas de conhecimento (ou saberes) são moldadas pelas relações de poder, e as formas de saber, por sua vez, reforçam e sustentam essas relações de poder. De outra parte a produção da verdade se realiza através de discursos, que são sistemas de conhecimento e práticas que definem o que é verdadeiro e falso em um dado contexto social e histórico.

O campo educacional brasileiro, os saberes e fazeres pedagógicos realizado pelos professores estão em relação de interdependência com as normativas, leis, como por exemplo, Plano Nacional de Educação (PNE), Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) e na atualidade o império da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dentre outras determinações governamentais para a educação nacional, que demarcam a presença forte da homogeneização enquanto, traço estrutural sociocultural da realidade educacional brasileira. Assim temos o fato do currículo escolar na maioria das vezes dar mais destaque ao enfoque eurocêntrico dos conhecimentos a serem ministrados aos alunos, em vista de termos tido historicamente uma cultura transplantada. Sodré (1993), em sua obra sobre a cultura brasileira, aborda como a cultura brasileira foi influenciada e moldada por elementos culturais trazidos pelos colonizadores europeus. Ele discute como, no campo da cultura brasileira, houve uma imposição de valores, normas e práticas europeias sobre as tradições e conhecimentos locais dos povos indígenas e, posteriormente, dos africanos trazidos como escravos.

Embora a reformulação da LDB determine a aplicação de disciplinas que abordem a história e a cultura indígena e a história e a cultura afro-brasileira e africana, a falta de estrutura e formação de professores nas escolas brasileiras impede que essas disciplinas sejam ministradas com um enfoque significativo relativo a essas etnias. As obras literárias e artísticas de origem europeia são

---

3 Palestra de Nicolas Arata, realizada por ocasião do V Seminário Estadual de Educação e I Internacional, realizado em 2019, pela Unidade da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS, Curso de Pedagogia, da Cidade de Cruz Alta/RS.

frequentemente privilegiadas em detrimento das obras produzidas por autores e artistas brasileiros não europeus, indígenas e afrodescendentes.

A presença, neste país, de uma cultura transplantada eurocêntrica, segundo Sodré (1993), determina elementos significativos no processo educativo e na educação como um todo. Essa influência eurocêntrica permeia os currículos, as práticas pedagógicas e as políticas educacionais, marginalizando os conhecimentos e as culturas locais. Como resultado, a educação brasileira tende a reproduzir valores e perspectivas que não refletem a diversidade cultural do país, contribuindo para a manutenção de desigualdades sociais e culturais.

Ao centralizar a abordagem dos conhecimentos necessários enquanto legítimos na ciência advinda da Europa, nossa colonização, alicerçada na subjetivação, exclui a valorização da arte e do conhecimento produzidos por outros segmentos étnicos presentes em nossa sociedade, o que enfraquece a valorização de nossa identidade cultural. As políticas públicas educacionais desempenham um papel fundamental no processo de subjetivação<sup>4</sup>, no campo das relações de poder. Programas governamentais, diretrizes curriculares nacionais e outros instrumentos normativos estabelecem padrões e expectativas que influenciam a formação dos sujeitos. A centralização das decisões educacionais também afetam como esses processos ocorrem.

Consideramos, ainda, que a quantidade de instrumentos legais na educação nacional, caracterizada pelo excesso de legislação, serve enquanto ferramenta de exercício de poder. Portanto, o excesso de legislação e a burocratização são fenômenos complexos que impactam profundamente as relações de poder em uma sociedade. Enquanto podem ser vistos como necessários para a manutenção da ordem e a implementação de políticas públicas, também carregam o risco de criar barreiras à participação democrática e ao desenvolvimento econômico, além de reforçar estruturas de dominação e controle social. Portanto, é essencial encontrar um equilíbrio que permita a regulação eficiente a administração pública sem sufocar a iniciativa individual e empresarial nem concentrar excessivamente o poder.

Destaca-se que a proliferação de leis e a burocratização podem levar à centralização do poder nas mãos do Estado ou de burocracias específicas. Isso pode resultar em uma diminuição da autonomia dos indivíduos e das comunidades, concentrando o poder de decisão em poucas mãos. Da forma como ocorre em nossa sociedade e em nosso campo educacional, o excesso de legislação torna os professores prepostos do Estado (NIETZSCHE, 2003), na

---

4 Para Foucault, a subjetivação é um processo dinâmico e contínuo pelo qual os indivíduos são constituídos como sujeitos através das interações com os discursos, as práticas e as instituições sociais. Esse processo é marcado pelas relações de poder, que não apenas controlam e limitam, mas também produzem identidades e modos de ser. A subjetivação, portanto, é tanto um efeito do poder quanto uma possibilidade de resistência e reinvenção pessoal e coletiva.

medida em que, devem atender aos determinantes legais estabelecidos pelo Estado, cumprindo burocracias que não permitem o exercício pleno de sua prática educativa. Em vez de se dedicarem à programação de suas aulas, leituras, pesquisas e cursos, os professores são obrigados a atender ações de caráter burocrático.

No Brasil, como consequência desse excesso de burocracias, temos a presença da descontinuidade, pois projetos educacionais muitas vezes são descontinuados. Isso ocorre porque temos uma educação de governos, e não uma educação de Estado, gerando o que podemos denominar “insegurança educacional”, comparável à insegurança jurídica que vivemos neste país. Esse processo de burocratização molda o campo educacional em termos de instabilidades e descontinuidades, reafirmamos. Esses fatos presentes em nossa realidade educacional, não se constituem seguindo Foucault (2022), enquanto dispositivo de poder?

Foucault (2014), em relação à categoria conceitual de "poder-saber", introduz a ideia de que poder e conhecimento estão intrinsecamente ligados. As formas de conhecimento (ou saberes) são moldadas pelas relações de poder, e essas formas de saber, por sua vez, reforçam e sustentam essas relações de poder. Além disso, Foucault (1996) argumenta que a produção da verdade é realizada através de discursos, que são sistemas de conhecimento e práticas que definem o que é verdadeiro e falso em um dado contexto social e histórico. Portanto, em seus escritos, Foucault (1996) analisa o papel do discurso na formação do conhecimento e na construção da subjetividade.

Para Foucault (1996), o discurso não se constitui enquanto apenas uma forma de comunicação, mas também uma forma de poder que molda e controla as práticas sociais e as identidades individuais construindo repertórios de ações individuais e coletivas, aceites socialmente. O discurso não apenas reflete a realidade, mas também a produz, definindo o que é considerado verdadeiro, legítimo e aceitável, no âmbito de um determinado contexto social. A relação que Foucault (1996) estabelece entre discurso e poder ele a denominou de “dispositivo de poder-saber,” onde destaca a conexão existente entre as estruturas discursivas e os mecanismos de controle e dominação.

No contexto das práticas discursivas, a internalização do que é determinado como “verdade,”<sup>5</sup> “legítimo,” e aceito socialmente, molda, através do disciplinamento indivíduos e grupos. Deve-se destacar, que para Foucault (1996), os dispositivos de poder, como instituições sociais, práticas disciplinares e tecnologias do self, desempenham um papel central na produção e validação das verdades (FOUCAULT, 2014).

Para Foucault, a verdade é uma construção social e histórica, profundamente entrelaçada com relações de poder. Os “critérios de verdade” são determinados por práticas discursivas e instituições que definem o que é

---

5 Em Michel Foucault, o termo "critério de verdade" refere-se aos princípios, normas ou padrões que são utilizados para determinar o que é considerado verdadeiro em uma determinada época, contexto ou domínio de conhecimento.

aceitável e legítimo como conhecimento em uma determinada sociedade. Compreender os critérios de verdade, portanto, envolve uma análise crítica das relações de poder que sustentam esses critérios e a capacidade de questionar e resistir às verdades estabelecida (FOUCAULT, 2014).

Clarificando o termo o termo "critério de verdade" este refere-se aos princípios, normas ou padrões que são utilizados para determinar o que é considerado verdadeiro em uma determinada época, contexto ou domínio de conhecimento. Foucault (2014) argumenta que os critérios de verdade não são fixos ou objetivos, mas sim produtos das relações de poder e dos dispositivos institucionais que moldam a produção e circulação do conhecimento dentro das sociedades. Esses "critérios de verdade" não são simplesmente instrumentos neutros de avaliação do conhecimento, mas são fundamentais para a constituição de formas específicas de saber e de subjetividades dentro das sociedades. Eles refletem e reproduzem as relações de poder dominantes na sociedade.

Os dispositivos mencionados, portanto, originam os critérios pelos quais o conhecimento é avaliado e classificado como verdadeiro ou falso. Eles determinam quais discursos são autorizados e quais são marginalizados ou silenciados. Portanto, em Foucault (2014), o termo "critério de verdade"<sup>6</sup> refere-se aos princípios, normas ou padrões que são utilizados para determinar o que é considerado verdadeiro em uma determinada época, contexto ou domínio de conhecimento. Neste sentido, parece não haver dúvidas de que a educação tem um papel significativo como instância secundária de socialização dos indivíduos (sendo a instância primária a família). A educação contribui para a constituição dos sujeitos, mas no campo das estruturas de poder, o processo educativo acaba por criar um sujeito dócil e obediente.

Considerando a formação da sociedade brasileira, caracterizada pela matriz de subjetivação, temos um aluno assujeitado. Portanto, na educação brasileira, as práticas pedagógicas e os currículos moldam a subjetividade dos alunos, inculcando neles certos conhecimentos, habilidades e valores que os conformam às expectativas sociais. Desta forma, a desigualdade social é assegurada historicamente.

A realização da subjetivação no campo da educação brasileira, como matriz fundante da sociedade, determina a presença da prática homogeneizadora dos saberes, dos conhecimentos a serem oferecidos aos alunos, bem como das práticas pedagógicas. Sendo um exemplo significativo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual no contexto da sociedade brasileira, pode ser analisada como um dispositivo de subjetivação devido ao seu impacto na formação dos indivíduos e na construção de identidades sociais. Estabelece competências e habilidades que todos os estudantes devem

---

6 Foucault argumenta que os critérios de verdade não são fixos ou objetivos, mas sim produtos das relações de poder e dos dispositivos institucionais que moldam a produção e circulação do conhecimento dentro das sociedades.

desenvolver ao longo de sua educação básica. Isso promove uma certa uniformização nos conteúdos e objetivos educacionais em todo o país, influenciando diretamente a formação dos alunos. Verifica-se que a BNCC, potencializa o processo de subjetivação, pois está pautada na padronização e uniformização.

Ao determinar quais conhecimentos são considerados essenciais e prioritários, a BNCC pode influenciar na disseminação de valores culturais, sociais e políticos específicos. Isso pode moldar a visão de mundo dos estudantes e reforçar determinadas perspectivas sobre a sociedade. Podemos verificar também que, a implementação da BNCC nem sempre considera adequadamente as especificidades culturais e regionais do Brasil. Isso pode resultar em uma forma de subjetivação que privilegia certas narrativas e histórias em detrimento de outras, marginalizando conhecimentos e saberes locais. Enfim, em termos de uma análise crítica, devemos considerar a BNCC não apenas como um documento técnico para organização curricular, mas também um instrumento de subjetivação que influencia profundamente a formação dos indivíduos na sociedade brasileira. Ao moldar currículos e determinar prioridades educacionais, ela exerce um papel significativo na influência a partir das práticas discursivas na construção de identidades sociais, valores culturais e visões de mundo dos estudantes, legitimando e ratificando as estruturas de poder existentes no âmbito da sociedade brasileira. O que se tem por experiência no campo educacional nacional diante do que estabelece a BNCC enquanto prática discursiva é a contradição com a realidade situacional vivida por estudantes e professores brasileiros, sendo que esta contradição pode ser compreendida enquanto uma estratégia de poder.

No contexto da modernidade, criou-se um sistema de maquinaria escolar. São importantes as palavras de Heckert e Rocha, quando apontam que:

A maquinaria escolar forjada na modernidade se efetuou de modo a encarcerar e separar a instituição escola dos demais equipamentos sociais. A escola constituiu-se como um dos dispositivos do poder disciplinar, atuando de forma estratégica no aumento da capacidade produtiva dos corpos e de sua capacidade política de resistência, ou seja, fabricando corpos úteis e dóceis (Foucault, 1991). Contudo, Foucault (2008a) chamou atenção também para outros processos de governo da vida, indicando a emergência de formas de controle diversas daqueles presentes nas sociedades disciplinares, que já não focalizam apenas o indivíduo, e o controle sobre seu corpo, mas incidem sobre a própria vida da espécie humana. Tecnologias de poder que interferem no modo de viver, no “como” da vida, e intervêm para fazer viver, ao mesmo tempo em que deixam morrer maneiras de existir ou admite-se até mesmo a morte de parcelas inteiras de grupos sociais (HECKERT e ROCHA, p.86-87, 2012).

O que nos apresentam as autoras, referenciando-se em Foucault, é que no campo da consolidação dos poderes que submetem e moldam aos

sujeitos, a escola, enquanto estrutura institucional disciplinar opera de forma estratégica para aumentar a produtividade dos corpos, produzindo corpos úteis e dóceis. Assim podemos compreender a escola e as funções como instrumento de “encaixotamento” das personalidades, o processo de assujeitamento, onde se constroem autômatos sociais, destinados ao mercado de trabalho, enfoque central na educação brasileira.

De outra parte, as autoras demonstram que os poderes disciplinares não ficam localizados na escola, enquanto instituição social, que é interpelada e atravessada pelo que está presente na sociedade, em se considerando as relações de poder. Vai além deste espaço demarcado, e esclarecem que no controle do corpo, o poder se expande para o controle da própria vida de indivíduos e grupos através do que Foucault (2008) denomina de tecnologia de poder.

Portanto, o campo educacional não pode ser considerado neutro em relação aos determinantes da sociedade, ou seja, aos determinantes dos traços característicos típicos da sociedade. Devemos considerar que o discurso internalizado, compreendido como a exterioridade (a realidade objetiva), transformando-se em interioridade (realidade subjetiva) (BOURDIEU, 2007), origina concepções de mundo, práticas sociais e sociabilidades que interferem no conjunto social, reproduzindo o que é socialmente aceito conforme determinado pelos segmentos que detém o poder na sociedade.

A escola, enquanto instituição social, se consolida como um instrumento de disciplina e reprodução das relações de poder presentes na sociedade, reiteramos, no contexto da modernidade e contemporaneidade. Durante esse processo de reprodução da ordem estabelecida, tanto os professores, em seus conhecimentos e práticas pedagógicas, quanto os alunos, são envoltos por um véu de ignorância, que permite a normalização das coisas do mundo da vida.

Segundo Foucault (2022), os exames escolares e as provas, são mais do que simples ferramentas de avaliação do desempenho dos alunos. Eles são instrumentos de disciplinamento que exercem poder, controlam e normalizam os indivíduos dentro do sistema educacional. Ao combinar a observação hierárquica com o julgamento normalizador, os exames contribuem para a produção de sujeitos conformes às normas sociais, reforçando as estruturas de poder existentes na sociedade.

Em Foucault (2022), o conceito de "normalização" refere-se ao processo pelo qual as sociedades modernas estabelecem e impõem padrões normativos de comportamento, pensamento e aparência. Esse processo é parte integrante do poder disciplinar, que opera através de instituições como escolas, hospitais, prisões e outras formas de controle social. Foucault (1988) argumenta que as instituições modernas impõem padrões de normalidade que definem o que é considerado comportamento adequado, saudável e aceitável. Isso inclui não apenas normas sociais, mas também normas biopolíticas que

regulam corpos e populações. A normalização é facilitada por tecnologias de poder que observam, classificam, hierarquizam e punem indivíduos que não se conformam aos padrões estabelecidos. Exemplos incluem testes de aptidão, registros de saúde, medidas disciplinares, entre outros.

O “normalizar”, não se limita apenas a comportamentos visíveis, mas também molda identidades individuais e coletivas. Influencia como os sujeitos se percebem e são percebidos dentro da sociedade, reforçando hierarquias e estruturas de poder existentes. Portanto, a normalização é um mecanismo de poder que não apenas estabelece padrões de comportamento e identidade, mas também molda a subjetividade dos indivíduos e mantém estruturas de poder dentro da sociedade. De outra parte, a normalização não se limita apenas a moldar comportamentos, mas também abrange aspectos mais amplos da vida social, como a produção de conhecimento, a constituição de identidades e subjetividades<sup>7</sup>, e a regulação dos corpos e práticas de cuidado.

Foucault (2022) critica a ênfase na homogeneização e normalização presentes na educação, que visa padronizar os indivíduos de acordo com normas preestabelecidas. Ele destaca a importância de reconhecer e valorizar a diversidade, a diferença e a singularidade dos sujeitos, questionando a imposição de modelos fixos de comportamento e de conhecimento. Além disso, ressalta que o conhecimento não é uma entidade neutra e objetiva, mas sim produzido e influenciado por relações de poder. Ele critica a ideia de que o conhecimento é universal e absoluto, argumentando que ele é construído em contextos sociais e históricos específicos, refletindo as relações de poder e as formas de dominação presentes na sociedade.

A homogeneização, a hierarquização do currículo, a disciplina etc., são elementos na educação nacional que estão em relação direta com aspectos coercitivos que determinam a construção de repertórios de ações individuais e coletivas. Foucault (2022) concebe que a normalização não é um processo estático, mas está em constante evolução, adaptando-se às necessidades e interesses das estruturas de poder. Ele enfatiza a importância de questionar e problematizar as normas estabelecidas, buscando formas de resistência e desestabilização dos mecanismos de controle normativo.

No caso brasileiro, o processo de colonização originou traços característicos típicos que normalizam, que revestem a identidade cultural da sociedade brasileira, na sua esfera sociocultural de uma prática ou jeito de ser gerido por uma conduta de acomodação conservadora, a qual desempenha um papel fundamental na governança da vida e na reprodução das estruturas de

---

7 A subjetividade é constituída sócio historicamente, refletindo uma complexa intersecção de fatores sociais, culturais, históricos e econômicos. Cada indivíduo é um produto único das influências múltiplas e variadas que experimenta ao longo da vida. Compreender a subjetividade como um fenômeno sócio historicamente constituído nos ajuda a reconhecer a profundidade e a complexidade da experiência humana, bem como a importância de contextos sociais e históricos na formação da identidade e da percepção pessoal.

poder e controle social. A presença de ações de retrocesso na sociedade brasileira é evidente em diversos aspectos políticos, sociais e culturais. Esse fenômeno se manifesta quando há um movimento regressivo em relação a conquistas, direitos ou avanços previamente alcançados. Um exemplo de retrocesso na educação nacional é: inclusão de cortes orçamentários, mudanças curriculares que diminuem a qualidade do ensino ou reduzem a pluralidade de visões.

Na cultura, retrocessos podem ser vistos em políticas que censuram ou limitam a liberdade de expressão artística e cultural. Esses exemplos no âmbito da educação e da cultura, demonstram como a sociedade brasileira pode retroceder em áreas fundamentais, comprometendo avanços conquistados ao longo do tempo e afetando de forma negativa o bem-estar social e a democracia. A estrutura da educação brasileira, tal como está, apresenta numerosos obstáculos ao desenvolvimento pleno dos alunos como pessoas. Para superar esses desafios, é necessário repensar profundamente a abordagem educacional, promovendo uma educação mais inclusiva, participativa e centrada no aluno.

Desconstruir o que está presente no campo educacional nacional para que as transformações abranjam desde a organização curricular até a formação de professores, passando pela redistribuição equitativa de recursos e pela valorização da participação ativa dos alunos, são essenciais para criar um sistema educacional que realmente promova o desenvolvimento integral de cada indivíduo e não conseguiremos consolidar um processo educativo que promova o desenvolvimento da pessoa, sem que possamos através das ferramentas teórico-metodológicas que permitem questionamentos profundos da realidade que está consolidada, pois para desconstruir o que está inadequado e impedindo o desenvolvimento humano é preciso ter plena consciência sobre o que as coisas, são, como são o que são e porque são o que são, sob pena de simplesmente sucumbirmos às estruturas de poder.

Não podemos prescindir, em nossas reflexões, da adoção da teoria foucaultiana sobre as relações de poder, o poder disciplinar e as práticas discursivas como constitutivas dos sujeitos, enquanto seres contidos numa sociedade com desigualdade social. Essa teoria serve como ferramenta teórico-metodológica que nos permite uma análise aprofundada do campo educacional nacional. Somente a compreensão profunda da realidade vivenciada pode criar o caminho para efetivas mudanças.

É preciso que nós, como professores, questionemos nossa realidade educacional e o campo educacional brasileiro, em profundidade, pois este se apresenta de forma superficial para nós. Os saberes e práticas pedagógicas que nos são impostos não são devidamente questionados, sendo justificados pela produção de conhecimento. Mas qual conhecimento? Gerar aprendizagem: para quê e para quem? Foucault permite aprofundamentos significativos sobre as relações de poder que se instauram no campo educacional nacional,

marcadas pela reprodução das relações de poder estabelecidas no âmbito do conhecimento.

Com Olhos de Criança: Tonucci na Educação – Transformando e Rompendo Paradigmas

“Com Olhos de Criança”, obra editada no Brasil em 2002, o renomado psicopedagogo italiano Francesco Tonucci traz uma abordagem crítica sobre a educação e suas práticas. Tonucci aborda o conceito de olhar a educação e o ambiente escolar sob a perspectiva das crianças. Ele propõe que, ao entendermos o mundo através dos olhos dos pequenos, podemos identificar melhor suas necessidades, interesses e experiências.

Tonucci defende uma abordagem pedagógica que valorize a participação ativa das crianças na construção do conhecimento, promovendo um ambiente escolar mais democrático, inclusivo e centrado no aluno. Além disso, ele critica o modelo tradicional de educação, que muitas vezes é autoritário e pouco sensível às necessidades individuais e à criatividade das crianças. Ao adotar o ponto de vista das crianças, busca transformar a educação, tornando-a mais significativa, estimulante e relevante para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Tonucci é conhecido por sua perspectiva voltada para a escuta e a participação ativa das crianças no processo educativo. Segundo o autor, muitas vezes a educação é conduzida de maneira autoritária e impositiva, buscando moldar as crianças de acordo com padrões predefinidos. Esse moldar, pode ser compreendido como uma forma de adestramento (FOUCAULT, 2022), na qual as crianças são tratadas como seres a ser treinados e controlados, em vez de encorajadas a desenvolver suas próprias habilidades e potencialidades.

Para ele é essencial olhar para a educação com os “olhos de criança”, ou seja, compreender as necessidades, os interesses e as perspectivas das crianças em seu processo de aprendizagem. Ele defende a importância de promover ambientes educacionais que sejam acolhedores, participativos e que permitam às crianças explorarem o mundo de forma ativa e autônoma.

O referido autor critica fortemente, os modelos tradicionais de educação que muitas vezes marginalizam a voz das crianças, tratando-as como receptores passivos de informações. Ele defende que as escolas devem ser espaços democráticos, onde as opiniões das crianças são valorizadas e onde elas têm a oportunidade de tomar decisões e serem ouvidas. Essa abordagem não apenas respeita a individualidade e a capacidade crítica dos alunos, mas também os prepara para serem cidadãos conscientes e ativos na sociedade.

Além disso, enfatiza a necessidade de a educação refletir a diversidade cultural e social do contexto em que está inserida. Ele propõe a inclusão de conteúdos que abordem as diferenças étnico-raciais e a riqueza cultural de cada comunidade, reconhecendo e valorizando os conhecimentos tradicionais e locais. Essa perspectiva crítica visa desconstruir as desigualdades presentes na estrutura educacional e promover uma educação mais justa e equitativa.

Ele acredita que a participação ativa das crianças na educação promove o desenvolvimento de habilidades como a autonomia, a responsabilidade e o pensamento crítico. Aborda criticamente a educação, destacando a importância de se criar um ambiente escolar que promova a autonomia e a participação ativa das crianças. Argumenta que a educação deve ir além da simples transmissão de conhecimentos, incentivando os alunos a questionarem, refletirem e contribuírem para a construção do conhecimento de forma colaborativa.

"Com olhos de criança", Tonucci nos convida a repensar o papel da escola e do currículo, propondo uma educação que realmente atenda às necessidades e potencialidades das crianças. Seu trabalho ressalta a importância de uma abordagem crítica e participativa na educação, que respeite e valorize a voz das crianças, mas para que tenham a voz, para que exercitem suas vozes, é preciso que professores as escutem, pois a "escuta, gera a fala."

Ao questionar as formas autoritárias, tradicionais, presentes na educação, Tonucci, nos convida a refletir sobre a necessidade de uma abordagem mais humanizada, que valorize a singularidade de cada criança e que estimule a criatividade, a curiosidade e a autonomia. Ele ressalta a importância de envolver as crianças nas decisões sobre o aprendizado e considerar suas perspectivas e experiências, como pontos centrais da ação educativa. Portanto, mediante uma educação que valorize a escuta e o diálogo, é possível construir espaços educacionais mais enriquecedores, nos quais as crianças, possam se desenvolver plenamente e se tornarem agentes ativos de seu próprio aprendizado, ou seja, podem "tornar-se pessoa."

Podemos perguntar: quais são os principais desafios enfrentados para implementar no campo educacional brasileiro uma concepção de educação aos moldes de Tonucci? Com essa questão, podemos abordar os obstáculos específicos que impedem a reflexão acerca das críticas à educação tradicional com a aplicação das concepções de Tonucci nos saberes e fazeres pedagógicos dos professores no contexto da educação nacional.

A história da educação no Brasil é permeada por processos de exclusão e inclusão, que refletem as desigualdades sociais e econômicas do povo brasileiro, desde a colonização, passando pela escravidão, até os dias atuais, a educação tem sido um campo de disputa onde diferentes grupos buscam afirmar suas identidades e seus direitos. Ressalta-se que o sistema educacional brasileiro enfrenta desafios históricos e desigualdades complexas, incluindo a falta de infraestrutura adequada, a formação inadequada de professores, a desigualdade social e a escassez de recursos financeiros, dentre outros. Portanto, as práticas educacionais, os currículos e os métodos de ensino presentes na educação nacional manifestam-se como dispositivos de exercício de poder (FOUCAULT, 2022). Estruturalmente, como dissemos anteriormente, a matriz de subjetivação constrói os determinantes das políticas educacionais

em nosso país, que não eliminam as desigualdades e os processos de distinção presentes na estrutura escolar (BOURDIEU, 2007).

A concepção de Tonucci propõe a criação de escolas como espaços democráticos, nos quais as crianças possam expressar suas opiniões, tomar decisões e serem ouvidas. No contexto brasileiro, uma matriz estrutural da qualidade na educação se revela através de um currículo que reflita as diferenças étnico-raciais, a diversidade cultural e social do Brasil, incorporando conhecimentos tradicionais, locais e globais, adaptado e atualizado conforme as necessidades dos estudantes e da sociedade. No entanto, essa idealização ainda não se concretizou em nossa realidade presente.

Estamos distantes de alcançar uma educação que priorize o ponto de vista das crianças, dos jovens e dos adultos na construção de seu conhecimento e no processo de formação pessoal, devido às profundas desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais que permeiam nossa estrutura social. Estas desigualdades geram dispositivos de poder no campo educacional que tendem a homogeneizar pensamentos e atitudes, mantendo a ordem estabelecida por meio de uma acomodação conservadora. Assim, o campo educacional é tratado como um dispositivo de exercício de poder em uma sociedade onde uma minoria domina a maioria.

#### Algumas imagens do livro “Com olhos de Criança” em análise

Neste momento vamos comentar algumas imagens presentes na obra de Tonucci aqui mencionada. Consideramos importante este procedimento porque cada imagem é um discurso, uma prática discursiva, cada imagem ou charge, é uma fala contundente acerca da homogeneização de indivíduos e grupos que uma concepção tradicional de educação exerce.

#### Primeira imagem





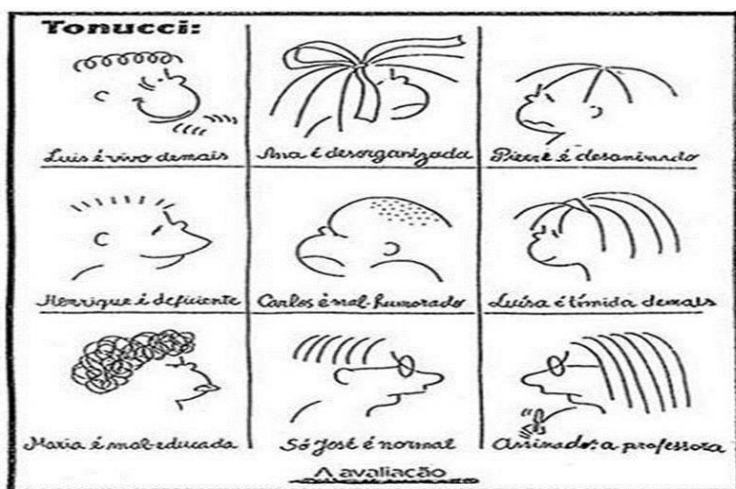
Essa charge da escola como uma fábrica é uma das mais conhecidas de Tonucci, embora o livro por seus questionamentos e concepções da escola como espaço de controle e de exercício de poder tenha sido uma das mais divulgadas. Na charge, o autor, aborda a escola como uma fábrica, que produz conhecimento para uns e exclui, segrega, a maioria, marginalizando-os porque não possuem a mesma condição de possibilidade de desenvolvimento intelectual. Ele demonstra a escola como uma fábrica porque os alunos são tratados como produtos a serem moldados e preparados para atender aos requisitos e demandas da sociedade, as demandas do mercado de trabalho. A escola aqui é uma instituição não de desenvolvimento da pessoa pelo conhecimento, mas de moldagem de indivíduos e grupos a estrutura social estabelecida.

A escola se assemelha a uma linha de produção, onde os alunos são submetidos a um currículo uniforme, testes padronizados e métodos de ensino que não levam em consideração as diferenças individuais. Isso pode resultar na supressão da motivação intrínseca para aprender e na redução da diversidade de perspectivas e habilidades. Tonucci sugere que, ao invés de moldar crianças como produtos uniformes, a escola deveria ser um ambiente que valoriza a exploração, a experimentação e o aprendizado através da descoberta. Ele propõe uma abordagem mais humanizada e centrada no aluno, onde os interesses individuais são respeitados e cultivados, e onde o papel dos professores é facilitar o aprendizado em vez de simplesmente transmitir informações.

Essa crítica não visa apenas a estrutura física da escola, mas principalmente os paradigmas educacionais arraigados que perpetuam uma visão mecanicista e utilitarista da aprendizagem. Tonucci nos lembra que cada criança é única, com potenciais e interesses distintos, e que a verdadeira educação deve capacitar os alunos a se tornarem pensadores críticos, criativos e capazes de enfrentar os desafios do mundo real de maneira autônoma e significativa.

O processo de homogeneização, no caso brasileiro pela matriz de subjetivação, não concede lugar para a diferença, transformando o espaço escolar em um lugar de “mentes únicas”. Como exemplo, podemos considerar os dispositivos legais das políticas públicas para a educação nacional, onde diversidade é muito mencionada, mas a prática educativa é de massificação, homogeneizante, reproduzindo-se neste aspecto o poder hegemônico dos segmentos dominantes da sociedade brasileira. O resultado que se apresenta é a constituição de uma acomodação conservadora, que repudia a diferença e não desenvolve uma concepção crítica da realidade social vivenciada, mantendo-se as estruturas de poder vigentes na sociedade. Importante dedicarmos um olhar para os “resíduos” e deixamos aqui como uma provocação. Quem são os resíduos? De que contexto social eles vem? Que está a ler o presente trabalho, procure pensar a respeito.

### Terceira imagem



Fonte: Tonucci- Com olhos de criança

Na charge acima encontramos elementos fundamentais que podemos associar esta metáfora de Tonucci também com o que marca o campo educacional nacional. A criança

— aluno, que na imagem é igual à professora é devidamente aceita, sem receber “marcas sociais” negativas. Ela é retratada como perfeita em comparação aos demais, os diferentes dos padrões de normalidade social (FOUCAULT, 1979) que seriam considerados rebeldes, incapazes de estudar, desatentos, indisciplinados e, conseqüentemente, mercedores de punição por não se entregarem plenamente, tanto física quanto mentalmente, ao sistema educacional, seriam excluídos e se não excluídos marginalizados no sistema educacional.

Em outras palavras, esses alunos não são ouvidos e, se não são ouvidos, são silenciados. Temos também o “igual” a professora que o considera o melhor aluno. Aquele, que internalizou os determinantes legais, pedagógicos, disciplinares, etc. Professora e “aluno preferido” foram normalizados pelo sistema, internalizaram as normas estabelecidas socialmente. Mas no contexto de uma sociedade desigual estas normas internalizadas são as ditadas pelos segmentos dominantes da sociedade. Neste processo de internalização das normas, o agir elogiável, passa a ser o “normal”, pois dentro do prescrito. A normalização ocorre por meio de processos de socialização, educação e disciplina que moldam os comportamentos individuais e coletivos, levando sujeitos a se conformarem às expectativas sociais dos segmentos dominantes.

Foucault e Tonucci, compartilham uma preocupação profunda com as dinâmicas de poder dentro da educação, embora abordem isso de maneiras distintas. Enquanto Foucault analisa o poder como uma força que opera através de estruturas institucionais e disciplinares, Tonucci enfoca a importância de tornar autônomos os alunos e de reformular as práticas educacionais para melhor atender às suas necessidades e interesses. Ambas as perspectivas são fundamentais para pensarmos e repensarmos o campo educacional brasileiro hoje e as formas com que alunos e professores são determinados por uma estrutura de poder que os quer submetidos aos poderes dominantes, fator que impede uma educação de qualidade neste país, pois vale ainda, dizer que, por parte dos segmentos dominantes não há, e seria ingênuo conceber que pode haver, vontade política para a vigência de uma educação de qualidade em nosso país.

## Considerações finais

A questão da educação, adestramento e desenvolvimento da pessoa envolve aspectos complexos e interligados que influenciam profundamente o crescimento e o amadurecimento individual. Na perspectiva analítico-crítica de Foucault bem como a crítica realizada por Tonucci em sua obra anteriormente citada, podemos constatar que a educação no contexto brasileiro pode ser compreendida como um processo de adestramento, em que os indivíduos são moldados e disciplinados para se adequarem aos padrões estabelecidos pelos segmentos dominantes da sociedade. Nesse sistema, as práticas educacionais reproduzem relações de poder e controle, visando à produção de sujeitos dóceis e obedientes, que internalizam as normas e se submetem às estruturas de poder presentes na instituição escolar.

O adestramento na educação brasileira se manifesta por meio de dispositivos e técnicas de controle, como a vigilância constante, a hierarquização do conhecimento, a punição e o condicionamento dos comportamentos. Esses mecanismos visam à normalização dos sujeitos, tornando-os conformes às expectativas e demandas da sociedade, expressos por exames, provas, determinantes legais, ou seja, através de mecanismos mesmo de ordem burocrática que determinam condutas homogêneas, bem como formas de pensar o mundo e a si mesmo.

Assim, reiteramos que embora possamos diferenciar educação e adestramento, podemos dizer que no campo educacional nacional, a educação brasileira é uma forma de adestramento. A ênfase na uniformização, na padronização e na reprodução de conteúdo preestabelecidos contribui para a manutenção do *status quo* e inibe a expressão da singularidade e da diversidade.

Na investigação acerca da educação nacional, podemos constatar a presença de um currículo estabelecido de forma hierarquizada, priorizando conhecimentos de enfoque eurocêntrico que permeiam e influenciam o campo

educacional. Nesse sentido, quanto mais a educação nacional prioriza a homogeneização, mais exclui indivíduos e grupos do pertencimento a uma instituição educacional. Assim, através da educação e das estruturas de poder existentes, a própria escola funciona como um instrumento de poder excludente, portanto, a própria escola é excludente.

No campo educacional brasileiro, a subjetivação pode ser observada em diversos aspectos: através do currículo e dos conteúdos educacionais, das relações de poder presentes na escola, através das políticas públicas educacionais, diversidade e inclusão, tecnologia e mídia. Portanto, a subjetivação na educação brasileira é um processo complexo, influenciado por uma teia de relações de poder que se manifestam em múltiplos níveis.

Necessário se faz compreender que a opressão é matriz fundante de nossa sociedade, reiteramos, e por consequência de nosso campo educacional. A categoria conceitual de matriz de subjetivação, é essencial para analisar os processos de padronização e uniformização prescritivos para alunos e professores, os quais se encontram submetidos às normas e dispositivos legais para a educação nacional, estabelecendo formas de engessamento das ações, da criatividade e cerceamento da autonomia docente e desenvolvimento da pessoa aluno.

Um elemento importante a ser destacado, nestas considerações finais é que devemos considerar a presença no campo da esfera sociocultural do paternalismo das elites dominantes, também presente no campo educacional, envolvendo a relação de autoridade e proteção exercida por aqueles que detêm poder, como governantes, administradores e professores, sobre os alunos. Essa relação pode resultar em uma dinâmica desigual de poder, em que os alunos são vistos como dependentes e inferiores, sendo tratados de forma autoritária e sem autonomia. Esse paternalismo presente no campo educacional notadamente nas relações professor-aluno, pode limitar a liberdade de expressão e o desenvolvimento pleno dos estudantes, reduzindo-os a meros receptores passivos de conhecimento, seres devidamente adestrados.

Foucault (2014) enfatiza a relação entre discurso e poder, argumentando que o discurso é um mecanismo de controle e construção da realidade. Ele também destaca a importância da análise das práticas de subjetivação para entender como as pessoas são moldadas e transformadas por meio do discurso. Importante destacar que os dispositivos de poder, como instituições sociais, práticas disciplinares e tecnologias do self, desempenham um papel central na produção e validação das verdades. Esses dispositivos estabelecem os critérios pelos quais o conhecimento é avaliado e classificado como verdadeiro ou falso. Eles determinam quais discursos são autorizados e quais são marginalizados ou silenciados.

Constatamos que historicamente, o currículo educacional tem sido dominado por uma visão eurocêntrica que apresenta o conhecimento como

universal e superior. Isso se manifesta na seleção dos conteúdos, nos autores estudados e na forma como a história, a ciência, a literatura e outras disciplinas são ensinadas. Tal abordagem não só ignora, mas também desvaloriza os conhecimentos indígenas, africanos, asiáticos e de outras culturas não ocidentais, reforçando estereótipos e preconceitos. Raramente nos perguntamos enquanto professores: quem diz que tal conhecimento é o conhecimento legítimo? Consideramos que vivemos no contexto de uma sociedade de elevada desigualdade social, e, que, portanto, quem tem o poder de determinar sobre como a “sociedade vai funcionar com seus valores, hábitos, crenças e sistema e conteúdos educacionais? Há como aceitar determinantes universais no âmbito de uma sociedade diversa culturalmente?

É preciso romper com as práticas que silenciam e subjugam os sujeitos, abrindo espaço para a reflexão crítica, o diálogo, a valorização das diferenças e a promoção da autonomia. Ao adotarmos a abordagem foucaultiana na educação, visamos desconstruir as relações de poder e controle presentes no sistema educacional, visando à formação de sujeitos ativos, críticos e capazes de exercer sua liberdade de pensamento e ação. Portanto, é fundamental repensar a educação brasileira à luz das concepções de Michel Foucault e da crítica de Francesco Tonucci, se temos como objetivo inicial transformá-la em um espaço de resistência, questionamento e emancipação, onde os sujeitos possam se constituir como agentes de sua própria história. Devemos ultrapassar as fronteiras do adestramento e alcançar uma verdadeira educação pública, inclusiva e libertadora.

A homogeneização na educação refere-se ao processo de padronização e uniformização dos currículos, práticas pedagógicas e avaliações, desconsiderando a diversidade de contextos, habilidades, interesses e necessidades dos estudantes. Esse fenômeno tem em vista moldar os alunos de acordo com um padrão predefinido, ignorando suas diferenças individuais e culturais. A homogeneização pode reforçar a reprodução de desigualdades sociais e a exclusão de grupos marginalizados, negando o potencial transformador da educação. É importante ressaltar que esses fenômenos não atuam isoladamente, mas muitas vezes estão interligados.

Da mesma forma, a homogeneização pode ser perpetuada por práticas paternalistas, em que a autoridade impõe um único padrão de conhecimento e comportamento, desconsiderando as necessidades e diversidade dos estudantes. Desafiar e superar esses fenômenos no campo educacional requer uma abordagem crítica, reflexiva e consciente da realidade, que promova a transparência, a participação democrática e a valorização da diversidade e da diferença para o encontro do conhecimento.

Enfim: Educação ou adestramento vigoram na educação brasileira? Pelo que visamos demonstrar no presente trabalho, acreditamos que historicamente, sim, e para podermos suplantar esse adestramento vigente no campo educacional nacional, é essencial que nos posicionemos como agentes de transformação e promotores de uma prática pedagógica crítica e libertadora, e não como prepostos do Estado brasileiro.

É necessário ter consciência de que estamos simplesmente aplicando as deliberações legais para a educação sem questionar seus fundamentos e objetivos, reproduzindo-os em nossas práticas pedagógicas. Torna-se essencial que em consciência e conhecimento busquemos romper com a lógica do ensino baseado em reprodução de conteúdo e no condicionamento de comportamentos e adotemos abordagens que estimulem o pensamento crítico, a criatividade, o trabalho colaborativo, o desenvolvimento da inteligência emocional e a autonomia dos alunos, pois educar é desenvolver a pessoa.

Assim, para superar nossa herança histórica - o paternalismo das elites e a acomodação conservadora, bem como os processos de homogeneização, constituídos como elementos de exercício de poder e submissão, e transformar o campo educacional, torna-se necessário refletir sobre as estratégias utilizadas pelas instâncias de poder e sobre as estratégias para desconstruí-las. Mas somente poderemos realizar as transformações necessárias investigando e analisando o que está contido na realidade presente e não no que parece ser, pois a mudança se origina a partir do conhecimento da realidade que está posta, desconstruindo-a. Caso contrário, ficamos presos a ilusões compensatórias que não nos permitem enxergar com “olhos de águia” as relações de poder e força presentes no campo educacional brasileiro em sua totalidade.

## Referências

ARATA, N. (2019, junho,15) Educação Latino-Americana [Palestra]. Cruz Alta/Rs. Brasil.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: Crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis. Editora Vozes, 2022.

FOUCAULT, M. **Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo, Martins Fontes Editora, 2010. FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **A vontade de Saber: História da Sexualidade**, Volume 1. Rio de Janeiro Graal Editora, 1988.

FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**. São Paulo. Martins Fontes, 2014.

GORE, J. **Foucault e Educação: Fascinantes Desafios**. In: O Sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos. Petrópolis. Vozes, 1994.

HWCKERT, A.L.C & ROCHA, M.L da. **A maquinaria escolar e os processos de regulação da vida.** In. *Psicologia & Sociedade*, p.83-93, 2012.

NEVES, Erivaldo F. **Formação Social do Brasil: Etnia, Cultura e Poder.** Petrópolis. Editora Vozes, 2019.

NIETZSCHE, F. **Escritos Sobre Educação.** São Paulo. Editora Loyola, 2002.

SODRÉ, N.W. **Síntese da História da Cultura Brasileira.** São Paulo. Editora Bertrand, 1993.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002

# Saberes e fazeres pedagógicos e a construção dos sujeitos: práticas discursivas e processo de subjetivação<sup>1</sup>

Maria Clara Ramos Nery



10.47247/MR/6063.023.9.22

---

1 O conceito de subjetivação em Foucault é abordado em diversas obras, mas uma das mais importantes é "História da Sexualidade, vol. 1: A Vontade de Saber". No entanto, não há uma página específica em que ele é definido ou discutido de forma mais detalhada. De maneira geral, a subjetivação em Foucault se refere ao processo pelo qual os indivíduos se tornam sujeitos, isto é, são moldados e constituídos por meio de práticas discursivas e não discursivas que permeiam a sociedade. Ou seja, a subjetivação é entendida como uma forma de controle social que opera por meio da produção de verdades sobre o sujeito e seu comportamento, regulando sua conduta e limitando suas possibilidades de ação.

## Introdução

A educação é uma prática social que tem como objetivo formar sujeitos capazes de compreender a realidade e intervir nela de forma crítica e transformadora. Nesse sentido, os saberes e fazeres pedagógicos e suas respectivas práticas discursivas, desempenham um papel fundamental na constituição dos sujeitos, na constituição de subjetividades. Entretanto, é importante considerar que fazeres e saberes pedagógicos não são neutros, pois estão imbuídos de valores, crenças e ideologias que podem tanto contribuir para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, como reforçar a reprodução de desigualdades e exclusões e, criar ilusões compensatórias e no contexto da realidade do campo educacional nacional reforçar o que está presente no traço característico típico da esfera sociocultural de nossa sociedade, que se pauta pelo paternalismo das elites, gerando por consequência, a acomodação conservadora

A educação brasileira na contemporaneidade enfrenta desafios significativos. Entre os desafios, destacam-se a falta de investimento em infraestrutura escolar e formação de professores, a desigualdade de acesso à educação entre diferentes regiões e grupos sociais, a defasagem curricular em relação às demandas do mercado de trabalho, além de problemas relacionados à violência e à falta de segurança nas escolas.

Existem desafios em relação à qualidade da educação. O país apresenta baixos índices de desempenho em avaliações nacionais e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). A formação de professores também é um desafio, uma vez que muitos docentes não recebem a formação adequada para atuar em sala de aula. Além disso, as desigualdades educacionais persistem no país. Há diferenças significativas entre as regiões e entre os grupos sociais em relação ao acesso à educação e à qualidade do ensino.

O Brasil ainda enfrenta desafios relacionados à inclusão de pessoas com deficiência e à superação do preconceito e da discriminação. Diante dos desafios presentes em nosso campo educacional é necessário abordagens que busquem investigar os conteúdos de sentido presentes nas práticas discursivas as quais internalizadas levam à constituição de sujeitos, determinando seus repertórios de ações individuais e coletivas, seus saberes e fazeres pedagógicos.

Este capítulo resulta de pesquisa de caráter observacional exploratório, documental, utilizando-se dos pressupostos da análise de discurso, da Sociologia e Sociologia da Educação, bem como dos Estudos Culturais, que teve como objetivo investigar, interpretar e analisar os conteúdos de sentido presentes nas práticas discursivas e narrativas dos alunos do Curso de graduação em Pedagogia-Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, unidade de Cruz Alta/RS, tendo como fonte

primária os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e dissertações realizadas pelos alunos por consequência dos trabalhos disciplinares bem como envolveu investigar a prática discursiva de docentes vinculados ao Curso de Pedagogia da UERGS, em encontros pedagógicos, cursos de formação docente, reuniões, eventos promovidos pelo respectivo curso e pela Universidade.

A realização da pesquisa nos permitiu compreender com maior profundidade o processo de relação de interdependência entre discurso e constituição dos sujeitos, bem como o desenvolvimento de uma forma de pensar o campo educacional mais crítica reflexiva, identificando as relações de poder, as assimetrias, os impasses, as contradições e os desafios enfrentados pelos sujeitos alunos e professores, no intento de responder a questão investigativa que orientou o processo de pesquisa: a prática discursiva presente na educação brasileira incorporada, internalizada pelos alunos dos cursos de Pedagogia – Licenciatura, não reproduz as estruturas de poder as quais ela mesma (Pedagogia) quer suplantar?

A perspectiva teórica mais ampla que fundamenta o presente artigo e orientou o processo investigativo, pauta-se e pautou-se pelas abordagens de Michel Foucault e Pierre Bourdieu, abordagens que utilizadas permitem a compreensão sobre as estruturas de poder e as estruturas sociais e culturais que moldam o comportamento humano. Ambos os teóricos acreditavam que as relações sociais são construídas por meio do poder, da linguagem e dos discursos que moldam percepções e experiências, ou seja, que moldam sujeitos. Foucault (2019) enfatizou a importância da análise dos mecanismos de poder que operam em diferentes níveis da sociedade, desde as instituições estatais até as interações interpessoais. Ele argumentou que o poder não é uma entidade fixa ou estrutural, mas sim algo que é constantemente produzido e reproduzido nas relações sociais. Bourdieu (1989), por sua vez, enfatizou a importância da análise das estruturas sociais e culturais que moldam nossas percepções, comportamentos e experiências. Ele argumentou que as práticas culturais e os hábitos são internalizados pelos indivíduos e que isso contribui para a reprodução de desigualdades sociais e simbólicas.

Em conjunto, as abordagens de Foucault e Bourdieu enfatizam a importância da análise crítica das estruturas sociais e culturais que moldam nossas vidas e experiências. Eles argumentam que a compreensão dessas estruturas é fundamental para a construção de sociedades mais justas e igualitárias. Estes autores priorizados nos permitiram inter-relacionar as matrizes discursivas constitutivas de sujeitos, com os elementos determinantes da realidade concreta vivenciada pelos sujeitos sociais, no contexto da sociedade brasileira e das relações de poder.

No primeiro momento deste artigo em termos históricos abordaremos o elemento fundante de nossa constituição sociocultural e a educação, o qual se configura em nosso entendimento como matriz de

subjetivação<sup>2</sup>, considerando a conceitualização que lhe dá Michel Foucault, a qual perpassa suas obras, sendo que de forma geral a subjetivação se refere ao processo pelo qual os indivíduos se tornam sujeitos, isto é, são moldados e constituídos por meio de práticas discursivas e não discursivas que permeiam a sociedade. Ou seja, a subjetivação é entendida como uma forma de controle social que opera por meio da produção de verdades sobre o sujeito e seu comportamento, regulando sua conduta e limitando suas possibilidades de ação.

No segundo momento, abordar-se-á juntamente com os aspectos encontrados na pesquisa enquanto resultados, alguns elementos que apareceram na pesquisa realizada, tendo como ferramenta teórico-metodológica as concepções de Michel Foucault e Pierre Bourdieu, enquanto fundamentação que possa permitir a resposta à questão investigativa proposta na pesquisa e presente neste capítulo.

Ambos os autores destacam a importância da reflexão crítica e da análise das práticas sociais para a compreensão das desigualdades e para a busca de formas mais igualitárias de organização social. Suas abordagens fornecem ferramentas para uma análise mais profunda das práticas educacionais e das desigualdades sociais e simbólicas que permeiam a educação. E, por fim, nossas considerações finais.

## **O elemento fundante de nossa constituição sociocultural e a educação: a matriz de subjetivação**

No contexto brasileiro, o eurocentrismo teve e tem grande influência na construção da matriz de subjetivação, sendo refletido em várias esferas da sociedade, incluindo a educação. Durante muitos anos, o ensino brasileiro foi marcado por uma visão eurocêntrica da história, da cultura e do conhecimento, em que a Europa era vista como a fonte de todo o saber e as culturas indígenas e africanas eram desvalorizadas ou mesmo invisibilizadas.

O eurocentrismo é um enfoque que coloca a Europa e sua cultura no centro da atenção e valorização, considerando-a superior a outras cultural e regiões do mundo. O eurocentrismo está vinculado com o colonialismo, o imperialismo e o racismo e se caracteriza por uma visão parcial da história, da cultura e da política mundial. Reflete a maneira em que se ensina e se estuda a história em muitas partes do mundo, onde se considera de grande importância as contribuições do continente europeu e se minimiza ou se ignora, a história e contribuições de outras culturas.

Um outro elemento que caracteriza uma concepção eurocentrista de mundo, diz respeito a como se julgam e se avaliam as culturas e

sociedades não europeias, o que fatalmente leva a uma falta de compreensão e apreciação limitada da diversidade cultural e das diferenças. Não se reconhece na concepção eurocentrista uma concepção pluralista e equilibrada da história e da cultura mundial que reconheça a diversidade e a complexidade das sociedades e das culturas. Assim a partir da concepção eurocêntrica transplantada para “as terras brasileiras”, podemos compreender como um dos elementos constantes da matriz de subjetivação historicamente constitutivo de nossa sociedade, que interpela e atravessa o campo educacional.

Em outras palavras, o eurocentrismo é uma visão de mundo que coloca a Europa e os povos europeus como o centro da história, da cultura e do conhecimento, e que tende a desvalorizar ou ignorar as contribuições de outras culturas e povos. Essa visão tem reflexos enquanto matriz de subjetivação, porque molda a forma como os indivíduos se veem e se relacionam com o mundo e com o outro, destacando-se o fato de que o eurocentrismo abole as diferenças, porque reforça a hierarquia racial e cultural presente na sociedade brasileira, desde nosso processo de colonização. Além disso a desvalorização das culturas indígenas e africanas na educação brasileira, historicamente constituída, contribui para a manutenção de estereótipos e preconceitos em relação a esses grupos, perpetuando a exclusão e a marginalização. Afirma Neves o seguinte:

Quando os miscigenados colonizadores portugueses chegaram ao território que seria o Brasil, conservavam ainda a cultura etnocêntrica dogmática medieval da guerra santa das Cruzadas contra o  *jihad*  islâmico, e não admitiam a possibilidade de diferentes modos de vida, de compreensão do mundo material e de comportar-se em sociedade, por não entenderem que cada grupo social constrói sua própria história conforme as suas necessidades cotidianas, tanto na dimensão coletiva quanto na perspectiva individual. Desconheciam as alteridades interpessoais e intergrupais, que sempre estabeleceram diferenças e definiram características de cada organismo social. Fundamentados nas teorias corporativas de poder que restabelecia a escolástica reciclada da Idade Média, vislumbravam a humanidade compactada em bloco cultural homogêneo, de pensamento uniforme e condutas universalmente padronizada. (NEVES, 2019, p.103).

Neves (2019), clarifica a essência do eurocentrismo, onde as diferenças culturais do colonizado eram concebidas como bárbaras, existindo apenas um parâmetro sociocultural – o parâmetro europeu, o que se constitui numa das características típicas da matriz de subjetivação constitutiva da sociedade brasileira – a recusa a diferença e o império da homogeneidade. Importante notar que se decreta neste processo a supressão das qualidades dos nativos, que seriam indignos de viver, porque bárbaros, indignos de viver

uma vida racional e digna. Portanto, poderiam ser submetidos ao cativeiro, a todas as formas de sujeição possíveis.

Na imposição dos valores europeus e seus artefactos culturais, há a presença do determinante econômico de uma mão de obra barata, enquanto estratégia de poder do colonizador. Assim podemos compreender de forma mais ampla enquanto traço estrutural marcante na esfera sociocultural da sociedade brasileira a constituição do sujeito também como objeto do poder social (NEVES,2019), presente no paternalismo das elites e na consequente acomodação conservadora.

É necessário compreender o eurocentrismo como uma característica da matriz de subjetivação elemento fundante da sociedade brasileira e o processo de homogeneização que moldaram e moldam os comportamentos e saberes de indivíduos e grupos, no campo educacional, diretamente relacionados com os as normas e os valores dos segmentos dominantes da sociedade, o qual instaura o pensamento hegemônico dos segmentos dominantes de nossa sociedade.

Portanto, de geração em geração, os valores e normas são transmitidos e estabelecem um padrão de comportamento e pensamento aceito pela sociedade. Isso influencia o sistema educacional nacional, que é moldado pelos valores subjacentes da sociedade brasileira. As circunstâncias históricas passadas e presente contribuem para moldar as práticas discursivas dos indivíduos e suas ações coletivas e individuais.

## **Os discursos internalizados na Educação Brasileira: perspectiva dos Discentes e Docentes no Campo Pedagógico**

A Educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade, uma vez que tem o poder de transmitir conhecimento e habilidades para as futuras gerações. No entanto, a forma como esse conhecimento é transmitido e assimilado é influenciada por diversos fatores, incluindo os discursos internalizados pelos discentes e docentes no campo pedagógico. Esses discursos são construções sociais que refletem os valores, crenças e ideologias subjacentes à sociedade e, por sua vez, moldam a forma como a educação é concebida e praticada. Nesse contexto, é importante explorar e compreender os discursos internalizados na Educação Brasileira, a fim de identificar as perspectivas dos discentes e docentes no campo pedagógico.

Importante destacar que: Tanto Michel Foucault quanto Pierre Bourdieu abordaram a relação entre educação e práticas discursivas em suas obras. Foucault (2019) destacou a importância da análise dos mecanismos de poder que operam na sociedade e como eles se manifestam nas instituições educacionais. Em sua visão, a educação não é apenas um meio para transmitir conhecimentos, mas também uma forma de exercer controle e disciplina social, reproduzindo valores e normas dominantes. Foucault (2019) argumentou que a

escola é um espaço de vigilância e controle, onde o poder é exercido não apenas pelos professores e instituições, mas também pelos próprios alunos, que se autovigiam e vigiam seus colegas.

Por sua vez, Bourdieu (2010) enfatizou a importância das práticas discursivas na construção das identidades e posições sociais dos indivíduos. Em sua teoria da reprodução social, ele argumentou que a escola é um espaço onde as desigualdades sociais são reproduzidas e legitimadas, por meio da transmissão de um conjunto de valores e normas culturais que são específicos das elites dominantes. Esses valores e normas são internalizados pelos alunos, que são então capazes de reproduzi-los em suas próprias práticas discursivas, consolidando sua posição social e reproduzindo as desigualdades existentes. Assim, Foucault e Bourdieu enfatizaram a importância da análise crítica das práticas discursivas na educação, destacando como elas refletem e reproduzem valores e normas dominantes, bem como as desigualdades sociais existentes na sociedade.

Durante nossa observação exploratória, notamos a presença recorrente de práticas discursivas em diversos contextos, como análises de TCCs, participações em eventos, reuniões pedagógicas e em sala de aula. Esses discursos refletem a concepção dominante sobre a educação nacional, reproduzindo opiniões comuns entre docentes e discentes. Entre as concepções mais frequentes, destacam-se: a) - ênfase na crítica à qualidade da educação nacional, tanto por parte de professores e alunos, com destaque para problemas como a falta de qualidade, falta de recursos, a desvalorização do professor, a falta de investimento e a falta de acesso à educação de qualidade para todos; b) - foi observado que, embora não seja uma tendência dominante, a valorização dos cursos de formação continuada de professores é mais constante do que a valorização da formação acadêmica tradicional. Neste quesito causou-nos estranheza a priorização da formação continuada em detrimento da formação acadêmica, mas consideramos que este aspecto pode ser compreendido pois detectamos a falta de incentivo por parte dos estudantes para prosseguir com seus estudos além da graduação, como se esta fosse suficiente por si só. Embora os docentes tenham mostrado interesse em estimular a continuidade, não ficou claro se os alunos estavam realmente dispostos a seguir adiante em seus estudos. Por esse motivo, a valorização dos Cursos de Formação Continuada acabou sendo o recurso mais utilizado; c) - a falta de questionamento sobre a aplicabilidade das normativas onde verifica-se a contradição entre texto e contexto, para as políticas públicas para educação e sua eficácia foi uma característica observada na análise das práticas discursivas presentes pelos discentes e docentes. Esse elemento recorrente indica uma ausência de reflexão crítica sobre as normas que governam o sistema educacional, o que pode ser explicado por meio das teorias de Michel Foucault e Pierre Bourdieu.

Segundo Foucault (2015), o poder se manifesta de forma sutil e disseminada em diferentes instituições e práticas sociais, incluindo a educação, criando normas e mecanismos disciplinares que moldam os comportamentos e as subjetividades dos indivíduos. Bourdieu (1996), por sua vez, destaca que as práticas educacionais são influenciadas pelas estruturas sociais e culturais que governam a sociedade, criando distinções entre os indivíduos com base em suas origens e posições sociais.

Assim, a falta de questionamento sobre as normativas educacionais pode ser entendida como um reflexo da naturalização das estruturas de poder e das desigualdades presentes na sociedade, o que reforça a importância de uma análise crítica e reflexiva sobre as práticas discursivas no campo educacional; d)- na análise dos trabalhos acadêmicos, eventos, reuniões pedagógicas e sala de aula, constatamos a presença de críticas ao sistema de avaliação utilizado no Brasil, que enfatiza a memorização em detrimento da compreensão e aplicação dos conceitos aprendidos. Essa crítica foi recorrente e, muitas vezes, acompanhada da ideia de transplantar metodologias educacionais de outros países sem contextualizá-las à realidade brasileira. Essa postura evidencia a reprodução da prática discursiva dominante na sociedade, que não considera as condições de possibilidade para a implantação de novos fazeres pedagógicos. Essa contradição é histórica e pode ser atribuída à falta de problematização das normas e da aplicabilidade do conhecimento, como apontado por Foucault e Bourdieu em suas obras.

Portanto, é fundamental considerar as condições de possibilidade e a contextualização da prática pedagógica, bem como problematizar as normas e avaliar sua eficácia na realidade brasileira; e) – a prática discursiva da formação de um aluno crítico e consciente de sua cidadania é recorrente na educação e presente em diversas práticas discursivas e narrativas. No entanto, o modo como isso deve ser feito diante do processo de dominação e subjetivação presente na sociedade brasileira não é questionado. Fica clara a falta de contextualização e de análise das condições de possibilidade para a implantação de novas práticas pedagógicas.

Esta concepção e prática discursiva refletem a manutenção da lógica de reprodução da prática discursiva do segmento dominante da sociedade, em que a educação é vista como um meio para formar cidadãos conscientes e atuantes, mas sem questionar as condições sociais, históricas e políticas que influenciam essa formação. A análise de autores como Foucault e Bourdieu pode fornecer subsídios para uma reflexão mais crítica sobre a relação entre educação, poder e sociedade. De outra parte estas práticas discursivas envolvem opressão, a qual Freire (2018), aponta que:

A opressão é tão nefasta para o opressor como para o oprimido. É por isso que os verdadeiros humanistas não podem aceitá-la. Quem a utiliza desumaniza-se a si mesmo e aos outros. Quando a vítima deixa de ser vista como tal e passa a ser vista como parte do ambiente, seja lá qual for o tipo de relação em que se insira, a possibilidade de reconhecê-la

como ser humano diminui e, com ela, o compromisso ético-político em relação a ela. A libertação é assim um parto doloroso. O homem torna-se então responsável por si mesmo e pelos oprimidos." (FREIRE, 2018, p. 46).

Paulo Freire (2018) defende uma concepção de educação como prática da liberdade, na qual a superação da opressão é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Para ele, a educação não pode ser neutra, mas sim comprometida com a transformação social e a libertação dos oprimidos. Em sua obra "Pedagogia do Oprimido", Freire afirma que: "Não há neutralidade possível na educação. Ou ela é a favor da libertação dos oprimidos, ou é contra. Na realidade, quem nega a educação libertadora está ao serviço da opressão". (FREIRE, 2018, p. 88)."

Nessa perspectiva, a educação é vista como um meio de conscientização e empoderamento dos indivíduos, permitindo-lhes romper com as práticas discursivas dos opressores e assumir um papel ativo na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. f) – ao realizar a pesquisa, constatamos que tanto docentes quanto discentes não fazem referência à obra de Paulo Freire (2018), "Pedagogia do Oprimido". Durante nossas entrevistas com alunos, notamos que não há obrigatoriedade de leitura dessa obra, mas sim da obra "Pedagogia da Autonomia", indicada como leitura obrigatória. Essa constatação nos leva a refletir sobre a formação dos professores e a importância de uma formação crítica e contextualizada que leve em conta obras clássicas da pedagogia, como é o caso da obra "Pedagogia do Oprimido", que é considerada uma das principais referências no campo da educação crítica e transformadora; g) - apesar de aparentarmos ter consciência dos problemas da educação nacional e das desigualdades sociais decorrentes de uma estrutura baseada na desigualdade, a ênfase nas práticas discursivas e narrativas sobre a importância da educação para o desenvolvimento de um sujeito crítico e consciente da cidadania e atuante na sociedade, contraditoriamente desconsidera o contexto que não permite a constituição desse sujeito-aluno alvo das práticas discursivas; h)- uma prática discursiva que na gradação dos dados apresenta-se como moderada envolve a crítica ao sistema de ensino tradicional apontando para a falta de inovação pedagógica, interatividade e adaptação às necessidades dos alunos. Embora seja um elemento significativo, observou-se que essa prática discursiva não se transforma em ação, ou seja, não se reflete em um fazer pedagógico coerente com o que é afirmado; i) - a participação dos pais na educação dos filhos é um tema muito recorrente na prática discursiva e narrativa de docentes e discentes.

No entanto, é importante ressaltar que, no contexto da educação pública, especialmente na educação básica para os segmentos subalternos da sociedade, a escola desempenha um papel fundamental para além da educação formal. Muitas vezes, a escola é o único lugar onde os filhos podem ter acesso a refeições diárias, devido à falta de condições materiais em suas famílias.

Em uma reunião de pais com gestores, professores, supervisores e orientadores educacionais, notamos que a principal preocupação das famílias era com a cantina e o abastecimento de alimentos. Ou seja, a escola está suprimindo necessidades básicas das famílias que elas próprias não têm condições de atender. Nesse sentido, a prática discursiva que enfatiza a participação dos pais na educação dos filhos não leva em consideração o contexto social de desigualdade e falta de recursos.

Constatamos então, que sem termos consciência e conhecimento dos dispositivos de poder determinantes do funcionamento da estrutura educacional na totalidade e os nexos causais que constituem a realidade de nosso campo educacional, não temos como conquistar a educação de qualidade, pois a prática discursiva internalizada por docentes e discentes no campo acadêmico, nosso foco da pesquisa observacional se apresenta como reprodutora da prática discursiva dominante, onde a análise e conhecimento do contexto de vida dos sujeitos-aluno não tem lugar e, parte-se de elementos que estão mais atinentes a um processo que leva a fantasia para dentro do discurso educacional nacional.

Ressalta-se a importância de compreender os dispositivos de poder que operam na estrutura educacional e como eles se relacionam para formar a realidade do campo educacional. Sem essa compreensão, nossas interpretações e análises sobre a educação podem ser falhas e superficiais. Essa perspectiva é amplamente sustentada por teóricos como Michel Foucault e Pierre Bourdieu e acrescentamos Paulo Freire, que destacam a importância de se analisar a relação entre poder e conhecimento na construção da realidade social e, conseqüentemente, educacional.

Especialmente as práticas discursivas dos alunos em seus trabalhos que destacam a autonomia, criticidade, transformação, libertação e inclusão na educação devem ser refutadas de forma crítica, considerando-se a relação de interdependência entre o texto e o contexto. É preciso analisar como esses conceitos se aplicam a uma sociedade marcada pela desigualdade social e pela exclusão estrutural histórica, que é uma herança do processo de colonização do país. Nesse sentido, não se pode ignorar os determinantes estruturais da sociedade ao se analisar a educação, uma vez que eles moldam as possibilidades e limitações das práticas educacionais.

Assim, é fundamental que docentes e discentes dos cursos de Pedagogia-Licenciatura, levem em conta a dimensão política e ideológica que permeia as práticas educativas e que sejam capazes de situar o campo educacional no contexto mais amplo das relações de poder na sociedade. Somente assim será possível ir além de interpretações superficiais e contribuir para uma compreensão mais profunda e crítica da realidade educacional.

## Considerações finais

Historicamente, a educação pública no Brasil tem sido marcada pela falta de processos e estratégias efetivas de transformação coletiva, que levassem a um ensino de qualidade. Isso se deve em grande parte à reprodução de práticas patrimonialistas e legalistas que têm sido estruturantes da sociedade brasileira desde a época da colonização. Essas práticas contribuem para a manutenção da matriz de subjetivação, que é um traço estrutural da esfera sociocultural e política brasileira, e que tem um papel importante na formação dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Nesse sentido, é necessário repensar as práticas educacionais atuais e buscar formas de superar essas estruturas que impedem a construção de uma educação pública de qualidade, mais inclusiva e transformadora.

Durante a pesquisa, foi observado que os alunos reproduzem em seus trabalhos a prática discursiva presente nas deliberações legais, sem considerar a relação de interdependência entre texto e contexto. Essa lacuna na formação de professores no ensino superior é preocupante, uma vez que a prática de estabelecer a relação entre texto e contexto não é abordada como um fazer pedagógico na universidade de forma interdisciplinar. Contudo, a educação pode ser um espaço de construção coletiva de subjetividades e sociabilidades, permitindo a troca de ideias e experiências entre docentes e discentes, contribuindo para a formação de valores e identidades coletivas que favorecem a construção de uma sociedade mais justa, solidária e equânime. É preciso repensar a formação dos professores para que eles possam compreender a relação entre texto e contexto e trabalhar de forma interdisciplinar, contribuindo para a construção de uma educação mais transformadora e inclusiva.

É preciso ter claro que a prática discursiva é um reflexo direto da hegemonia<sup>3</sup> dos segmentos dominantes da sociedade, que impõem suas

---

3 O conceito de hegemonia refere-se ao domínio de uma classe social ou grupo sobre outros, não apenas pela força, mas também pelo consenso. Isso significa que a classe dominante não apenas impõe sua vontade aos outros por meio da coerção, mas também é capaz de influenciar suas percepções, valores e crenças, de modo que os dominados acreditem que a ordem social existente é justa e benéfica para todos. O conceito foi desenvolvido pelo filósofo italiano Antonio Gramsci, que argumentava que a hegemonia era uma forma mais eficaz e duradoura de controle social do que a mera coerção. Segundo Gramsci, a classe dominante cria uma cultura e uma ideologia que promove seus próprios interesses e convence as classes subordinadas de que seus interesses são os mesmos. Isso permite que a classe dominante exerça poder não apenas sobre as estruturas políticas e econômicas, mas também sobre a cultura, a educação e as ideias da sociedade em geral. Assim, a hegemonia não é apenas uma relação de dominação, mas também uma relação de consentimento, em que as classes subordinadas aceitam a ordem social existente como natural e inevitável. Para Gramsci, a luta pela hegemonia é fundamental para a mudança social, já que é necessário romper com a ideologia

ideologias e valores como se fossem universais. Essa hegemonia se manifesta na educação, na cultura, nas instituições políticas e em todos os aspectos da vida social. Nesse contexto, as ideias e os discursos produzidos pela classe dominante constituindo sujeitos, pois são difundidos como se fossem verdades inquestionáveis, enquanto as vozes e as perspectivas dos grupos subalternos são silenciadas ou desvalorizadas.

Enfim, a educação é um campo onde os dispositivos de poder se manifestam de forma evidente e estrutural. Através dela, as normas e valores da sociedade são transmitidos e internalizados pelos indivíduos, moldando suas subjetividades<sup>4</sup> e comportamentos. No entanto, a educação também pode ser vista como uma ferramenta de resistência e transformação, capaz de desafiar as relações de poder opressoras presentes na sociedade. Nesse sentido, é fundamental entendermos os nexos causais que constituem a realidade do campo educacional e como eles se relacionam com os dispositivos de poder que permeiam a sociedade. Somente assim, poderemos evitar interpretações falhas e rasas sobre a educação e construir processos e estratégias de transformação coletiva capazes de promover uma educação pública de qualidade e inclusiva.

## Referências

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes. 1998.

BOURDIEU, P., & Passeron, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1970.

BOURDIEU, P., & Passeron, J. C. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. Petrópolis: Vozes. 1970.

---

dominante e criar uma nova visão de mundo que possa mobilizar as classes subordinadas em prol de seus próprios interesses.

<sup>4</sup> Esperândio (2007, p:12), acerca do conceito de subjetivação aponta que: [...]a subjetividade não se trata de algo dado ou predeterminado, como se tivesse uma essência humana universal. A subjetividade (assim como o desejo) não é algo da ordem puramente individual ou genética. É uma construção que se dá a partir do social, mas não é simplesmente um produto deste. Ela se constrói na complexidade das relações de força e a partir de uma multiplicidade de processos em que o sujeito está imerso, sendo esse, ao mesmo tempo, produto e produtor da sociedade. A subjetividade é, portanto, “modelada” na imbricação de várias instâncias, tais como a família, escola, trabalho, religião, meios de comunicação etc., as quais atravessam o indivíduo e este vai significando-as de modo singular. Podemos acrescentar ainda que cada formação sócio histórica tem algumas formas singulares de “produção de subjetividade”, como por exemplo a fabricação do indivíduo na modernidade, a produção de um “indivíduo disciplinado” no estabelecimento do capitalismo, e agora, no neoliberalismo, a produção de uma “subjetividade flexível”.

BOURDIEU, P. A nobreza de Estado: grandes escolas e espírito de Corpos. São Paulo: Companhia das Letras. 1989.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1989.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva. 1992.

BOURDIEU, P. **Os três estados do capital cultural**. In: Nogueira, M. A. & Catani, A. M. (orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes. 1992

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 313 p. (Coleção Biblioteca do Educador). 2010

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal. (Edição brasileira: 2015).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2019. 352 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

NEVES, Erivaldo F. **Formação Social do Brasil: Etnia, Cultura e poder**. Petrópolis. Editora Vozes, 2019.



# Política Pública de Formação Continuada de Professores - princípio fundamental para uma educação de qualidade

Aparecido Fernando da Silva,  
Maria Elisabette Brisola Brito Prado,  
Maria Regina Carvalho e Abigail Malavasi



10.47247/MR/6063.023.9.23

## Introdução

A formação de professores, segundo (Niquice, 2015:98), resulta da triangulação do desenvolvimento do currículo, competências e criatividade de formadores e desenvolvimento dos educandos, traduzido na maneira de aprender. Em outras palavras, a reflexão sobre as relações entre a manutenção e a continuidade da formação constante dos professores deve ser a mola propulsora das políticas educacionais do Estado para a garantia de uma educação de qualidade.

E podemos observar que:

É imprescindível que o professor tenha oportunidade de analisar e refletir a cerca de suas concepções, com vista a articular as bases ontológica, epistemológica e metodológica numa perspectiva que se afaste da concepção simplesmente técnica do fazer docente (LIBÂNEO, 2013:177).

Os processos de formações continuadas de professores ao longo da história brasileira sofreram influências com os movimentos políticos. Entre esses movimentos destacam-se: a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia, conforme Silva e Frade (1997).

Nessa direção, um primeiro aspecto a ser ressaltado é que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação — como direito social e como mercadoria —, entre outros (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p. 203-204).

Segundo Pedroso (1998), a formação continuada no Brasil ocorreu como uma importante expansão na década de 70 devido a modernização social. Assim, o principal objetivo da educação à época era formar trabalhadores mais qualificados para atender às demandas do governo militar.

No início dos anos 80, com a abertura política, de acordo com Ferreira (2007), foram intensificados os movimentos a favor da educação, da pesquisa, do avanço científico e tecnológico. Diante desses movimentos, iniciou-se a participação efetiva dos professores nas questões voltadas à educação, segundo Pedroso (1998):

As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e

dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder. (HÖFLING, 2001, p. 35)

Naquele universo, desejava-se um perfil do professor mais voltado para a dimensão política da prática docente, na qual se destacou a importância dos programas de formação continuada de professores, como forma de atender às demandas do professorado, objetivando a garantia de um aprendizado permanente (SILVA; FRADE, 1997).

A década de 90 é marcada por questões como globalização da cultura e da economia, que resultou no desenvolvimento tecnológico e exigência de novos procedimentos de estudo e trabalho, como destacado por Silva e Frade (1997). Nesta década, a formação de professores passou a ser realizada no local de trabalho do professor, visando a melhoria da qualidade do ensino por meio da reflexão contínua sobre a própria prática (SILVA E FRADE, 1997).

Além disso, a educação é uma exigência da Constituição Federal de 1988, reconhecida como a mais democrática de todas, de prestação positiva do Estado para com os cidadãos acerca de diversos direitos, sobretudo, os sociais. Os direitos sociais compreendem-se: a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. As políticas educacionais implementadas e iniciadas na década de 90 destacaram o professor nesse cenário, segundo Soares (2008).

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “a educação é um direito humano fundamental e é essencial para o exercício de todos os direitos”. A educação no sentido mais pleno tem que ter como objetivo o desenvolvimento integral da pessoa humana, considerando-se os contextos sociais, culturais e econômicos, devendo incluir para as pessoas presas acesso a livros, aulas e atividades culturais, para que possam estimulá-las, facilitando seu retorno à sociedade quando estiverem em liberdade.

No âmbito das reformas do Estado, influenciadas pelas recomendações dos organismos internacionais, houve a expansão do ensino superior na década de 1990, na visão de Freitas (2007). O aperfeiçoamento contínuo do trabalho docente nos sistemas públicos de educação deve se guiar por uma visão otimista e pela adoção de práticas que estimulem a evolução da qualidade do ensino. Nesse sentido, o objetivo é que os alunos aprendam mais e melhor, com o fortalecimento na troca de experiências entre os docentes e no trabalho em equipe que se realiza dentro da escola. É um trabalho que exige constante definição e revisão de prioridades para identificação das principais dificuldades a serem vencidas. Para tanto, é de extrema importância a avaliação constante das ações adotadas para trilhar caminhos com o objetivo de enfrentar as dificuldades.

A educação básica subdivide-se em: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante e educação de jovens e adultos. Nesses âmbitos escolares que as pessoas interagem, intercambiam, vivenciam, crescem e aprendem, tornando-se assim, esses espaços profícuos, turgidos de ensino e aprendizagem.

Portanto, a formação é um direito do professor, proporcionando, assim melhores condições de trabalho e um ensino de boa qualidade. O que se espera dessa formação: prosseguimento, criação e mudança dos vínculos organizacionais da ampliação profissional.

## **A importância da formação continuada de professores**

Há décadas, vêm sendo adotadas políticas que têm prejudicado bastante a formação continuada de professores devido aos desacertos, fragilidades e descompromissos.

A formação docente no Brasil é marcada por um modelo de racionalidade técnica de princípios positivistas - distingue pesquisa e prática, propondo a aplicação do método científico para a solução de problemas. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, aceitando passivamente as recomendações e aplicando os conhecimentos e as habilidades científicas ou pedagógicos na solução de problemas. Nesse sentido, o processo histórico da formação continuada de professores evidencia que as concepções e as finalidades foram se transformando ao longo do tempo no Brasil, diante das mutações ocorridas nos contextos econômico, político e social do país.

A outra característica estrutural da política educacional brasileira, que opera como um óbice ao adequado encaminhamento das questões da área, é a descontinuidade. Esta se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na plethora de reformas de que está povoada a história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional. (SAVIANI, 2008, p. 11)

O conhecimento do professor que foi adquirido no curso de formação acaba se tornando algo estático e dogmático. Sua criatividade é reprimida e o professor não ousa em romper por outros caminhos. Nesse contexto, a sociedade contemporânea focaliza-se em garantir uma formação continuada de professores que colabore com a permanência dos alunos na escola e buscar processos educacionais inovadores para o ensino e aprendizagem nesta sociedade.

Desta formas, o processo histórico da formação continuada de professores evidencia que as concepções e as finalidades foram se transformando ao longo do tempo no Brasil, diante das mutações ocorridas nos contextos econômico, político e social do país. Com isso, surge um outro movimento para o trabalho docente que vai além de visão fragmentada, simplista e reducionista de formação docente, que coloca o professor como protagonista do processo. Em especial, o professor reflexivo e o professor pesquisador que estimulam o enfrentamento de conflitos, num processo de verdadeira interação com a realidade e com a possibilidade de emancipação social, fazem a diferença em um novo processo de aprendizagem.

Com os avanços da era tecnológica, com seu poder multiplicador e presente em todas as tarefas humanas, exige que o professor tenha domínio dessas ferramentas durante a formação inicial e continuada. Esse domínio pode contribuir para que o processo pedagógico realmente seja concretizado. Por outro lado, as escolas devem se apropriarem das novas linguagens das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC e de suas múltiplas aplicabilidades para atender a nova demanda do mundo contemporâneo que exige uma sintonia com o conhecimento com mais valores éticos e culturais, e não só científicos.

Em uma perspectiva crítica de gestão do ensino, novas atitudes docentes são requeridas, como a mediação da relação ativa do/a aluno/a pelo/a professor/a; a interdisciplinaridade no ensino; a promoção da metacognição dos/as alunos/as e do/a próprio professor/a; a problematização do conhecimento construído na escola; o desenvolvimento do processo comunicacional para qualificar o ensino; o diálogo com as tecnologias da informação e comunicação, as TICs [...] (SANTOS e SALES, 2012, p. 180)

A chamada educação continuada é fundamental para os docentes, para o profissional do futuro, que terão como principal tarefa aprender, pois para educação voltada para práticas repetitivas já existem robôs e computadores. O professor, como formulador, exigirá atitude crítica e criativa. Entende-se que a formação do professor não deve ser feita de maneira distinta, primeiro a teórica e depois a experiência prática, mas sim no diálogo da prática, buscando alternativas, avaliando o cotidiano escolar e as próprias ações. É assim que o professor aprende, se aperfeiçoa e principalmente se descobre um investigador, um prático reflexivo.

Assim sendo, os professores são capazes de refletir sobre suas práticas, formular questões sobre os cotidianos de suas salas de aula e buscar respostas a essas questões, sistematizando experiências e produzindo saberes. A escola passa a ser um lócus privilegiado de formação e de trabalho coletivo e tem sido apontada como instância de reflexão e pesquisa do professor.

É preciso ter em mente que o espaço institucional no qual o professor atua e está inserido é um espaço dinâmico e não é um espaço neutro. A escola

é um cenário constante de expectativas, vontades, questionamentos, vínculos, enfim, tudo que exerce influência o professor tanto profissional quanto pessoa.

A escola na contemporaneidade dificilmente conseguirá dar conta dessa responsabilidade educativa se não estiver norteada por princípios e práticas democráticas, tendo em vista que a sociedade, hoje, afirma e defende suas idiosincrasias, culturas e identidades, exigindo o direito à pluralidade cultural em relação à etnia, a gênero, à geração, à região. (SANTOS e SALES, 2012, p. 179)

Esse questionamento reforça a necessidade de se pensar em um professor que, a partir de uma visão de totalidade, de uma tentativa de reflexão cuidadosa, possa rever conceitos e tomar decisões que dirijam o seu trabalho.

Para transformar a realidade, é necessário trabalhar o cotidiano em toda a sua complexidade. É no sentido de relações, emoções, perguntas, socialização e produção de conhecimentos e construção e sentido que criamos e recriamos continuamente nossa existência (CANDAUI, 2002, p. 110).

A transformação e o aprimoramento do cotidiano escolar dependem inteiramente de quem faz educação nas salas de aulas, pois existem aspectos que fogem a qualquer legislação; portanto, é necessário que os professores tomem consciência de seu poder e da responsabilidade da sua função social. Na garantia de uma formação continuada de professores que colaborem com a permanência dos alunos na escola e na busca de processos educacionais inovadores para o ensino e aprendizagem nesta sociedade contemporânea, obteremos melhores resultados.

Com base nisso, a implementação de programas educacionais voltados para a questão da formação continuada dos professores está pautada na qualidade do ensino e, sobretudo, na erradicação do fracasso escolar. Soares (2008) enfatiza que essas formações continuadas dos professores ganham destaque nas pesquisas educacionais a fim de levantarem hipóteses para trilharem caminhos para a implementação efetiva de políticas públicas.

Desta forma, a formação continuada de professores pode ser considerada uma questão essencial, o princípio fundamental para uma educação de qualidade. Autores como Kramer (1989), Andaló (1995) e Ribas (2000) consideram a formação continuada um requisito imprescindível para que a qualidade aconteça. Associada a esse princípio, a melhoria das condições de trabalho, de salário e de jornada dos professores, em uma perspectiva de totalidade, pode-se afirmar que a formação continuada poderá provocar mudanças significativas.

A organização do trabalho pedagógico sinaliza o caminho a uma qualidade na educação a partir do trabalho colaborativo, de forma intencional que aconteça na escola, possibilitando as relações de aprendizagens entre os sujeitos. Essas relações devem ser pautadas na ética profissional, e devem

permear as atividades voltadas à produção de ideias, de concepções, de conceitos, de valores, de símbolos, de hábitos, de atitudes e de habilidades.

Polimeno (2001) destaca que as dificuldades encontradas na formação continuada são as seguintes: cada nova política, projeto ou programa parte da estaca zero, desconsiderando a experiência e o conhecimento acumulados; a formação é tomada isoladamente, sem se considerar outras dimensões do exercício profissional (condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e salário); a formação privilegia os aspectos individuais; não integra um sistema de formação permanente.

Para que as dificuldades apontadas sejam transformadas, é necessário que se estabeleçam políticas públicas de Estado para a formação continuada de professores. Assim, a partir do contexto prático como meio para aprimorar e fomentar seus conhecimentos teóricos é, que os professores se tornaram capazes de mudanças mais significativas e transformadoras.

Nesse contexto, a instrumentalização dos professores se faz necessária para implementar práticas pedagógicas que garantam o sucesso de todos alunos. E no contexto atual, os saberes teóricos ganham relevância e são necessários na formação continuada para auxiliarem o emprego de práticas sistemáticas e diferenciadas.

## **Considerações finais**

A elaboração de uma formação continuada é preponderante que seja sucessiva e não limitada a um ambiente, lugar ou espaço, pois os professores se formam a partir de conhecimentos já adquiridos, já que eles vivem o ambiente escolar durante toda a sua vida acadêmica.

O Governo, invariavelmente, sempre enaltece a escola como a “salvadora dos problemas”, porém costumeiramente, na sua sanha orçamentária de cortes de verbas, a educação é a primeira a ser atingida, e com isso cai por terra todo o planejamento escolar vislumbrado.

É preponderante que o professor utilize novas formas de ensinar e com isso estimular o seu aprendizado. Através da formação continuada os professores irão aperfeiçoar os seus saberes, os quais serão utilizados na sala de aula, na escola e em todo ambiente escolar, e com isso aprimorar e rever conceitos e utilizar práticas mais modernas e introduzir informações pertinentes e inovadoras para uma troca com seus alunos.

Essa formação do professor se faz necessária para que o processo de ensino e aprendizagem agregue um amparo para si, tendo como destinatários alunos e a escola. Mas, é preciso também avaliar as condições de trabalho docente, remuneração adequada, para que resulte em professores desestimulados, desapegados, desinteressados e conseqüentemente em um trabalho inadequado.

Não podemos negar que os professores de hoje acumulam funções e responsabilidades há bem pouco tempo atrás que não eram suas. Porém, os

296 (duzentos e noventa e seis) docentes desempenham inúmeros papéis que são de suma importância para o desenvolvimento das futuras gerações, cabendo com isso estimular a cooperação e a solidariedade, esclarecendo para os estudantes que reflitam sobre a sua realidade e que busquem alternativas para melhorá-la.

Para que o Brasil possa ter uma educação de qualidade, é imprescindível que o Estado transforme-a na sua prioridade. Contudo, é pertinente destacar que as políticas educacionais centradas à formação continuada de professores são fundamentais para esse processo e favoreçam a instrumentalização dos professores com o domínio teórico-prático necessário para uma ação pedagógica mais eficiente e eficaz. Além disso, a formação permanente possui potencial significativo para a efetiva promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem de alunos e impactando positivamente na prática social.

Na verdade, fica demonstrado que, se dobrássemos o percentual do PIB, haveria recursos suficientes para tratar a educação com a devida seriedade e de acordo com a prioridade que é proclamada nos discursos, mas nunca efetivamente considerada. (SAVIANI, 2008, p. 15)

## Referências

- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009
- FERREIRA, D. J. Universidade e formação continuada de professores: entre as possibilidades e as ações propositivas. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2007.
- HÖFLING, E. de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.
- PEDROSO, R. de J. Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica: trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1998.
- POLIMENO, M. do C. A. de M. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: LEITE, S. A. da S. (org.) Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi, 2001.

SANTOS, M. C. G; SALES, M. P. S. Gestão Democrática da Escola e Gestão do Ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v.14, n. 02, p. 171-183, ago-nov, 2012.

SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SILVA, C. S. R.; FRADE, I. C. A. Formação de professores em serviço. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SOARES, K. C. D. Trabalho docente e conhecimento. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

UNESCO. Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Primer estudio internacional comparativo, segundo informe. Santiago de Chile, 2000.



# Concepções do papel de professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem

Mamadú Mutaro Embaló



10.47247/MR/6063.023.9.24

## Introdução

O conhecimento é fruto da construção humana, resultado da ação do sujeito conhecedor na interação com o objeto a ser conhecido. Logo, para que tenhamos um processo de ensino e aprendizagem significativo é fundamental que tanto o professor quanto o aluno participem do processo de construção do conhecimento na sala de aula, na medida em que os seus papéis são complementares no processo educativo.

O presente capítulo propõe investigar as concepções de seis professores da educação básica da Guiné-Bissau<sup>1</sup> sobre os papéis de professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem. O estudo se justifica por entender que investigar as concepções de professores sobre seus papéis e de seus alunos no processo de ensino e aprendizagem, nos permitirá conhecer as concepções epistemológicas que constituem o pano de fundo de suas práticas pedagógicas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, conforme seu objetivo, abrangeu as etapas exploratória, descritiva e explicativa cujos dados, a partir de pesquisa de campo, foram coletados por meio da entrevista estruturada. Participaram deste estudo seis professores da educação básica. Deste grupo, duas professoras são formadas pela Escola Nacional 17 de Fevereiro, uma pelo Instituto Camões da Guiné-Bissau, e uma está em formação no Instituto Nacional de Pedagogia e Administração Educacional (INPAE). Um professor formado pela Escola Nacional Amílcar Cabral (ENAC), e um com curso médio em secretariado (não revelou a sua instituição de formação).

O trabalho está organizado de seguinte forma. Inicialmente, para conseguir embasá-lo teoricamente, tendo como base o seu objetivo, falamos da relação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. Em seguida, apresentamos a metodologia, a análise dos dados e a discussão dos resultados. Por fim, as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas.

## A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem

Falar do papel de professor e de aluno no processo de ensino e aprendizagem implica refletir sobre as relações didático-pedagógicas que se estabelecem entre ambos na sala de aula. Segundo Becker (2012), pode-se afirmar que existem três modelos fundamentais ou formas de representar a relação entre ensino e aprendizagem escolar ou entre professor e aluno na sala de aula. Os referidos modelos pedagógicos podem ser classificados como: pedagogia diretiva, pedagogia não diretiva e pedagogia relacional.

---

1 A Guiné-Bissau é um pequeno país localizado na Costa Ocidental da África. Faz fronteira, ao norte, com a República do Senegal, ao leste e sul com a República da Guiné Conacri e a oeste é banhado pelo Oceano Atlântico.

Numa Pedagogia diretiva, a prática pedagógica é centrada no professor e o aluno é visto como um simples receptor passivo dos ensinamentos do professor; esse modelo é sustentado por uma epistemologia empirista. O professor, defensor desta postura pedagógica, acredita no mito da transmissão de conhecimento, não só como conteúdo conceitual, mas também como forma, estrutura ou capacidade. (Becker, 2012). É importante esclarecer a diferença entre o conhecimento conteúdo e forma, estrutura ou capacidade. O conhecimento como estrutura é construído por cada indivíduo de forma endógena, enquanto o conhecimento como conteúdo é objeto de aprendizagem. O conhecimento estrutura é algo construído; a aprendizagem do conhecimento como conteúdo depende desse processo de construção. Em outras palavras, o sujeito constrói conhecimento em duas dimensões complementares, como conteúdo e como forma ou estrutura que é a condição prévia de assimilação de qualquer conteúdo.

De acordo com Freire (1998), se analisarmos as relações entre educador e educando na escola, em qualquer de seus níveis, ou fora dela, poderemos observar que tais relações apresentam uma característica marcante; isto é, de serem relações de quem fala e de quem escuta. Em outras palavras, o professor é considerado como o único detentor de conhecimento e os alunos só escutam e “absorvem”, como não é raro ouvir-se logo, as trocas entre educador e educandos são precárias e pouco produtivas.

Numa Pedagogia não diretiva, a prática pedagógica é centrada no aluno e o professor é visto como um acessório; um “facilitador”, na definição de Carl Rogers (1992) proposta retirada de sua Terapia centrada no cliente. Esse modelo é oposto ao anterior porque sua fundamentação epistemológica o apriorismo que, segundo Becker (2012, p. 18) “[...] vem de a priori, isto é, aquilo que é posto antes como condição do que vem depois”. Nesse modelo pedagógico, o aluno é visto como quem é capaz de aprender por conta própria, isto é, um ser “[...] dotado de um saber “de nascença” ou uma capacidade inata [...].

O professor, imbuído de uma epistemologia apriorista – inconsciente, ou quase totalmente inconsciente - renúncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno. Ora, o poder que é exercido sem reservas, com legitimidade epistemológica, no modelo anterior, é aqui escamoteado (Becker, 2012, p. 20).

Para o autor, nesse modelo o professor tem um papel figurativo. Ele simplesmente auxilia ou facilita, sem muita interferência no processo de aprendizagem, pois o aluno já traz consigo todas as capacidades necessárias para aprender; o professor só precisa despertar o conhecimento já existente nele. Acrescenta ainda que “Qualquer ação que o aluno decida fazer é, a priori,

boa, instrutiva. É o regime do *laissez-faire*: *deixar fazer*, que o aluno encontrará por si mesmo o caminho” (Becker, 2012, p. 17).

Nesse modelo, compreende-se que a prática pedagógica é centrada no aluno e traz na sua base a crença de que a bagagem hereditária do aluno, que já vem formatada cognitivamente, é que determina o seu aprendizado. Não estamos afirmando que o professor não possa ser um facilitador. O que não admissível é reduzir a ação docente a este aspecto apenas, como faz o modelo não diretivo.

Na *Pedagogia Relacional*, diferentemente dos dois modelos anteriores, o professor acredita “que o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, [abrindo caminho para novas aprendizagens] se ele agir e problematizar a própria ação, se apropriar dela e de seus mecanismos íntimos” (Becker, 2012, p. 21). A função docente será, nesse modelo, a de desafiar as capacidades cognitivas e afetivas do aluno para vá além do que é capaz no momento. Entende-se que, nesse modelo pedagógico, o interesse e a ação são fundamentais para que ocorra aprendizagem. Piaget (1959/1974, p. 66) diz que “o interesse [...] é a relação afetiva entre a necessidade e o objeto suscetível de satisfazê-la”. Ele afirma que:

Toda conduta, seja ela exterior (ação realizada sobre o meio), seja ela interna (pensamento), apresenta-se sempre como uma adaptação, ou melhor, uma readaptação. O indivíduo somente age se ele sentir a necessidade de fazê-lo, isto é, se o equilíbrio for momentaneamente rompido entre o meio e o organismo, e a ação tende a restabelecer o equilíbrio, a readaptar o organismo (Piaget, 1967. p. 10).

Nessa perspectiva, o professor tem consciência de que para tornar a aprendizagem mais efetiva e significativa deverá, ao planejar a sua aula, levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, caso contrário, com alta probabilidade empregará estratégias de ensino ineficientes porque distanciadas dos interesses do aluno. Docente e discente desempenham, ambos, papel fundamental na construção do conhecimento, na medida em que as suas ações são complementares no processo educativo. Na sala de aula, conforme Becker (2012), o conhecimento é resultado da interação entre aluno e recursos educacionais apresentados pelo professor, inclusive o próprio docente. Cabe ao docente propor conteúdo do interesse do aluno, o que suscitará problemas que o desafiarão a refletir e investigar.

Em síntese, no modelo diretivo, o papel do aluno é diminuído; no não diretivo, o papel do professor é diminuído. No modelo relacional, interativo ou construtivo, professor e aluno exercerão por inteiro seus papéis. E, suas funções deverão desenvolver-se para responder, com capacidades progressivamente melhoradas, por seus papéis na relação pedagógica.

## Caminhos metodológicos

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, de alcance exploratória, descritiva e explicativa cujos dados, com base na pesquisa de campo, foram coletados através de entrevistas estruturadas. O tratamento dos dados realiza-se por processos de análise, reflexão e compreensão detalhada de como os professores participantes desta pesquisa entendem o papel de professor e de aluno no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Diehl e Tatim (2004, p. 51), a pesquisa qualitativa objetiva: “[...] Garantir resultados e evitar distorções de análise e de interpretação, possibilitando uma margem de segurança maior quanto às inferências”.

Para Marconi e Lakatos (2005), pesquisa exploratória:

[...] são investigações de pesquisa cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com o ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa, ou modificar e classificar conceitos. (MARCONI e LAKATOS 2005, p.190).

No que diz respeito aos procedimentos técnicos de pesquisa, foi feita uma pesquisa bibliográfica para a construção da parte teórica. De acordo com Gil (2010, p. 250). “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

A definição do instrumento de coleta de dados foi pensada levando em consideração o objetivo do estudo que se pretende atingir. Para compreender a visão dos professores participantes sobre os seus papéis e de seus alunos no processo de ensino e aprendizagem, os dados foram coletados através de entrevista estruturadas.

Participaram deste estudo, quatro professoras e dois professores totalizando seis participantes. Os professores foram identificados pela sigla **PP**, seguida de uma letra **A, B, C, D, E** ou **F**, conforme a ordem das entrevistas. Na seção ANÁLISE DE DADOS o depoimento dos professores não estão redigidos em itálico como foi anunciado na metodologia. A análise de dados consistiu na interpretação das falas dos participantes; de acordo com Teixeira é o processo de formação de sentido, isto é, de formação de significado (2003). No entendimento de Gil (2010).

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (GIL, 2010, p. 168).

A análise dos dados foi desenvolvida em cima das respostas fornecidas pelos professores nas entrevistas. A questão foi elaborada com intuito de atingir o objetivo estabelecido, buscando-se saber a visão dos docentes pesquisados sobre o papel do professor e de aluno no processo de ensino e aprendizagem e, com isso, evidenciar as concepções epistemológicas que constituem o pano de fundo de suas práticas pedagógicas. A seguir, apresenta-se a análise dos dados e discussão dos resultados desta pesquisa.

## **Análise de dados e discussão dos resultados**

Com base nos dados coletados, procurou-se conhecer as concepções epistemológicas que subjazem às práticas pedagógicas dos professores a partir dos seus depoimentos nas entrevistas, sobre os papéis de professor e de aluno no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o pressuposto teórico que sustenta este estudo, toda e qualquer prática docente é legitimada por um princípio epistemológico, ainda que o professor não tenha consciência disso. Assim sendo, a fala ou as atitudes do professor em sala de aula refletem as concepções epistemológicas que dão base às suas práticas pedagógicas.

Alguns professores acreditam que podem transferir o que sabem para os seus alunos, isto é, o sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto, e que o professor na sala de aula representa esse mundo (empirismo). Há, ainda, aqueles que acreditam que o aluno já nasci pronto é só amadurecer (processo de maturação) para começar a aprender por conta própria (apriorismo). Outros, têm a consciência de que o aluno aprenderá algo a partir da construção de seu conhecimento, por meio da reflexão e problematização das suas ações e tomada de consciência delas (construtivismo).

Acompanhemos os depoimentos dos professores referente à seguinte pergunta: qual/quais o/os papel/papéis de professor e de aluno nos processos de ensino e aprendizagem? O **P-A**, com 5 anos de experiência de sala de aula, leciona para uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, numa escola privada situada na cidade de Gabú, região do mesmo nome. Afirma que: “o professor na sala de aula é o responsável máximo que transmite algo para seus alunos do mesmo jeito que também aprende com eles. Os alunos têm o objetivo de aprender aquilo que o professor procura transmitir. É o seu maior objetivo. E o professor de transmitir o seu conhecimento para eles [alunos]”.

Baseado neste depoimento, cabe ao professor ser o responsável máximo do processo de ensino e aprendizagem, cuja principal função é transmitir algo para os seus alunos. E os alunos são relegados à posição de escuta recebendo passivamente aquilo que o professor procura transmitir. Porém, na sala de aula o processo de aprendizagem não se dá no aluno apenas, e nem apenas na transmissão do conhecimento pelo professor, mas por força da interação entre ambos, interação ativa pela ação do aluno que aprende. (BECKER, 2012). Em outras palavras, uma aprendizagem ativa está intimamente

associada à interação radical entre professor e o aluno, mas com a responsabilidade final do aluno pela aprendizagem

O *status* de responsável máximo atribuído ao professor nesta fala, denota aqui a ideia empirista do docente como o único detentor do conhecimento. Embora nesse depoimento, menciona-se que o professor também aprende com os seus alunos, no fundo permanece a verdade empirista de que o conhecimento vem do mundo exterior, ou seja, do mundo dos estímulos. Pois, penso que seria ingenuidade esperar que um professor que acredita no ensino de transmissão, cogite aprender com seus alunos.

A **P-B**, com 24 anos de experiência de sala de aula, leciona para uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, numa escola pública situada na cidade de Quinhameil (Região de Biombo). Responde que: “o professor não tem o papel só de ensinar, mas educação também de forma como estar na sociedade. E o aluno por sua vez, deve acatar aquilo que é ensinado, a forma de viver na sociedade. Neste depoimento atribui-se ao professor não só o papel de ensinar o conteúdo escolar, mas também o de ensinar a forma de estar na sociedade, ou seja, as regras da conduta social. No depoimento anterior o professor é visto como responsável máximo na sala de aula que orienta o aluno ou transmite algo para ele [o aluno]. E o aluno é visto como um sujeito passivo que deve prestar atenção e aprender, isto é, acatar o que é ensinado.

O que esses relatos têm em comum é a aprendizagem entendida como transmissão de conhecimento que é a característica principal do empirismo. Piaget (1977, p. 37) afirma que “O problema que é necessário resolver para explicar o desenvolvimento cognitivo é o da invenção e não o da mera cópia”. Acrescenta que “para apresentar uma noção adequada de aprendizagem, é necessário explicar primeiro como o sujeito consegue construir e inventar, e não apenas como ele repete e copia” (ibidem, p. 88).

A **P-C**, com 16 anos de experiência de sala de aula, leciona para uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, numa escola privada localizada na cidade de Bissau, (capital da Guiné-Bissau). Diz que: “na sala de aula o professor tem o papel de orientar os alunos como devem trabalhar para assimilar alguma coisa.” A princípio, se analisarmos somente esse trecho da fala desta professora, podemos dizer que traz elementos inatistas. Ou seja, o professor na sala de aula é um simples orientador, logo, deve interferir o mínimo possível no processo de aprendizagem dos seus alunos. Mas, desta postura inatista fundamentada no regime *laissez-Faire*, deixar fazer, salta para uma postura empirista, ao afirmar que o papel dos alunos é permanecer em silêncio e prestar atenção: “o papel do aluno é de prestar atenção e cumprir com o que o professor ou a professora está passando para ele”.

Sendo assim, o discente é incondicionalmente submetido ao docente, isto é, ele [o professor] desfruta de uma supremacia absoluta na sala de aula em detrimento do aluno. (BECKER, 2012). O aluno que deveria ser o centro do processo de aprendizagem é relegado a última ordem de prioridade.

A **P-D**, com 29 anos de experiência de sala de aula, leciona para uma turma de segundo ano ensino fundamental, numa escola privada localizada na cidade de Bissau. Declara que: “o professor deve ser dinâmico, pois, não pode ficar parado na aula sem circular pela sala para supervisionar o trabalho dos alunos. Porque temos muitos alunos aqui que não gostam de escrever, daí tenho que passar nas carteiras dos alunos e às vezes descubro que há alunos que não estão escrevendo. Por isso o professor tem que ser dinâmico na sala de aula”.

Nessa fala, o professor é atribuído o papel de supervisor de trabalho dos seus alunos, para isso, ele deve ser dinâmico. Para essa professora, ser dinâmico é circular pela sala passando de carteira em carteira para controlar a produção escrita dos alunos. No entanto, verifica-se aqui uma preocupação em checar se o conteúdo ensinado está a ser copiado ou reproduzido de uma forma fidedigna. Medeiros (2005, p. 16) assevera que essa postura pedagógica:

[...] configura o próprio quadro da reprodução ideológica; reprodução do autoritarismo, da coação, da heteronomia, da subserviência, do silêncio, da morte da crítica, da criatividade, da curiosidade, da inventividade, [...] da atividade reflexiva, filosófica ou científica, morte, inclusive, da pergunta.

Nesse sentido, a sala de aula se transforma num ambiente onde nada de novo acontece, o que caracteriza uma postura nitidamente empirista. O **P-E**, com 21 anos de experiência de sala de aula, leciona para uma turma bi classe: terceiro e quarto ano do ensino fundamental, numa escola privada localizada na cidade de Bissau. O professor começa afirmando que: “o papel de um aluno numa sala de aula independentemente de aprender, o aluno também tem o dever de se apresentar de uma forma educada. Não se trata só de conhecimento científico, mas também de educação de base dos próprios alunos.

Nesta resposta, o aluno além de aprender é atribuído o papel de ser apresentável (aparência) e educado (respeitoso). Pois, não se trata só de aprender o conhecimento científico (conteúdo ensinado pelo professor na escola), mas também da educação de base dos próprios alunos. No entanto, vale ressaltar que nesse depoimento a educação de base se refere não só a educação que as crianças recebem no seio familiar, mas também a educação moral e religiosa. Penso que a resposta desse professor tem um toque de pensamento religioso, pois trabalha numa escola evangélica.

No currículo da escola, tem uma disciplina chamada “princípios morais” que ensina as regras morais para as crianças. Por isso, presumo que o professor ao atribuir aos alunos o papel de se apresentarem de forma educada, pode ter sido influenciado nesse aspecto por se tratar de uma escola evangélica. Na sequência, fala que: “Muitos alunos vêm das tabancas (Vilarejos) e tem encarregados de educação que não têm muito conhecimento e eu [professor] me preocupo com a educação dessas crianças.”

O professor demonstra preocupação com a aprendizagem das crianças que vêm das zonas rurais para aprender na capital, porque parte do princípio de que seus pais não devem ter muito conhecimento. Dá a entender que as crianças do meio rural não teriam a mesma capacidade de aprendizagem das crianças do meio urbano, mas não por uma questão de herança genética ou meio em que viviam, mas porque os pais não são dotados de conhecimento. Porém, sabemos que, segundo Becker (2012), que qualquer indivíduo pode apresentar uma razoável performance cognitiva ainda que venha de um meio social que pouco lhe oferece possibilidade de aprendizagem.

E por outro lado, um indivíduo qualquer pode apresentar déficit cognitivo ainda que proceda de um meio social que tudo lhe oferece. O meio social não se reproduz simplesmente pela pressão que ele exerce sobre os indivíduos. As novidades ou sociogêneses, tais como psicogêneses, acontecem por interação e, sua intensidade depende estritamente da qualidade dessa interação”.

Depois, afirma que: “muitas das vezes, há uma grande participação dos alunos, todos querendo participar ao mesmo tempo. Isso já estimula o professor, isto é, ele sente que sua explanação está a passar, porque há interesse dos alunos.” Porém, a expressão “grande participação dos alunos” nesse depoimento se refere a emissão de respostas por parte dos alunos referentes às perguntas feitas pelo professor. Isto é, não se trata de uma participação espontânea dos alunos.

Porém, a epistemologia genética piagetiana entende que a aprendizagem ocorre da melhor forma na medida em que a interação se realiza num ambiente de liberdade na qual há lugar para a ação espontânea. Para Piaget a ação espontânea é aquela [...] “não determinada por estímulos escolares, mas de modo algum independente dos estímulos sociais da criança e, por extensão, do aluno ou ainda do ser humano no geral” (BECKER, 2013, p.144). O professor ainda afirma que: “se não houver interesse por parte dos alunos, significa que alguma coisa está errada”.

Desta fala supostamente construtivista, que acredita que primeiro tem que haver interesse por parte do aluno para que ocorra a aprendizagem, salta para uma postura empirista, evidenciando a sua crença na transmissão de conhecimento, ao dizer “ou a matéria está sendo mal transmitida ou não tem interesse e motivação”. Por isso, gosto sempre de apresentar aos alunos, a importância do tema abordado, para poder encaixar e poderem participar”.

Temos aqui uma mescla de noções básicas de construtivismo (seja ela consciente ou não) e empirismo caminhando juntos. Dando continuidade a esse depoimento, o professor afirma que: “o professor também ensina e aprende, às vezes você ensina e pensa que não aprende nada com os alunos. Mas é ao contrário, pois, as perguntas que os alunos fazem levam o professor a refletir o próximo planejamento da aula. Trabalho nesta base, porque nunca é bom

ignorar os nossos alunos, eles sabem alguma coisa que o professor pode aproveitar”.

Nesse trecho da entrevista, podemos perceber mais uma pequena evolução, pois o professor acredita na aprendizagem mútua entre professor e aluno na sala de aula. Essa ideia é bem formulada por Paulo Freire (1977), que dizia: quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Entretanto, os outros trechos da resposta deixam claro que esse avanço é com certeza inconsciente, pois, o professor tem tido afirmações que apontam posturas nitidamente empiristas.

O **P-E** termina o depoimento dizendo que: “o professor normalmente não é aquele que sabe tudo é a pessoa que está na frente para orientar. Porque se não houver orientação, as coisas não vão bem. Tento dar orientação para os alunos, para ter ordem e disciplina de forma que a aula possa ser melhor. Professor é um guia.” Nesse último trecho, percebe-se uma negação de que o professor seja o único detentor de conhecimento, ao afirmar que ele normalmente não é aquele que sabe tudo. Mas, atribui ao professor o papel de guia e de orientador, porque acredita que sem um orientador as coisas não irão bem, ou seja, não terá ordem e disciplina. No entanto, volta-se a noção empirista que procura a todo custo ou de uma forma autoritária, exigir ordem e disciplina na sala de aula.

A **P-F**, com 15 anos de experiência de sala de aula, leciona para uma turma de segundo ano do ensino fundamental, numa escola privada situada na cidade de Bissau. Responde que: “o papel do professor na minha aula é como mãe, sempre procuro mostrar para as crianças que além de ser a professora quem deve ensinar tudo para os alunos, também sou a mesma educadora quem deve educar os alunos e fazer eles serem os homens e mulheres de amanhã. Faço os alunos sentirem que não sou só a professora deles, mas também para sentir-me como se fosse uma mãe”.

Nesse depoimento, percebe-se uma personalização da resposta dessa docente, ao usar a expressão “o papel do professor na minha aula”. Ela afirma que, além do papel de ensinar tudo aos alunos, também exerce o papel da mãe na sala de aula. Na sequência da sua fala, não se precisou de muito esforço para detectar elementos empiristas, ao dizer que: “a professora quem deve ensinar tudo para os alunos”, evidenciando a sua crença no ensino de transmissão, isto é, na concepção empirista de aprendizagem.

Pergunta-se: sobre o papel do aluno na sua aula? Diz ela: “Os meus alunos têm o papel de gostar e assimilar a matéria, porque depende da afetividade. Vislumbra-se, aqui, um pequeno avanço quando a professora associa o processo de assimilar a matéria ensinada com o interesse (gostar) ou à afetividade. Pois, o gatilho de uma ação é a afetividade. (BECKER, 2012). No entanto, poderíamos partir do princípio de que ela (a professora) tem a consciência de que deve aprender a ler a estrutura cognitiva do aluno para saber onde ele se encontra e organizar ações de valor pedagógico para que ele, independentemente do conteúdo a assimilar possa construir os instrumentos cognitivos necessários a tais aprendizagens. Mas, na sequência da fala dela,

percebemos que o termo afetividade denota a relação de confiança entre professor e aluno, não uma atração afetiva a um conteúdo no sentido cognitivo.

Segue dizendo: “Mesmo se o aluno tem um problema consegue se abrir. Quer dizer, o aluno começa logo vendo o dever de um professor (a), o aluno deve começar a vê-lo como se fosse uma mãe que não vai ter um segredo ou um pai que vai poder abrir para contar tudo.” Essa última parte do depoimento deixa claro o sentido da afetividade na fala dessa professora.

## Considerações finais

Antes de tecer as considerações finais, convém retomar o objetivo deste trabalho que é investigar as concepções de seis professores da educação básica da Guiné-Bissau acerca dos papéis de professor e de aluno no processo de ensino e aprendizagem. Constatou-se, a partir dos relatos dos professores entrevistados, que as relações pedagógicas que se estabelecem na sala de aula são centradas no professor em detrimento da relação dialógica entre professor e aluno. Os discentes são relegados à posição de ouvintes, recebendo passivamente aquilo que o professor procura transmitir.

Nas falas dos professores, os papéis dos docentes e dos discentes são bem estabelecidos. A função do professor é transmitir algo para seus alunos e dos alunos aprender aquilo que o professor procura transmitir, isto é, o professor tem o papel de ensinar e o aluno de acatar os ensinamentos. O docente também tem a função de orientar como os alunos devem trabalhar para assimilar algum conteúdo e de supervisionar seus trabalhos, e o aluno deve cumprir com as exigências do professor.

Em outras palavras, o professor é quem transmite o conhecimento para o seu aluno e o aluno é o sujeito passivo que deve prestar atenção e aprender. Deste modo, o professor é o único detentor de conhecimento, logo se elimina toda e qualquer possibilidade de uma aprendizagem mútua entre o professor e o aluno. Durante a análise dos depoimentos dos professores, percebe-se que sempre que se encontravam frente a uma contradição mudavam de paradigma epistemológico, pela incapacidade de o paradigma que embasa as suas práticas pedagógicas darem conta de responder à questão solicitada. Mudanças, na maior parte das vezes inconscientes.

Em suma, as respostas para a questão base deste estudo: quais os papéis de professor e de aluno no processo de aprendizagem? Carrega, por um lado, elementos empiristas com alguns sinais de superação, isto é, algumas mesclas de conteúdos interacionistas. É quase uma clara ausência de componentes inatistas. Mas, para além das mesclas, o apriorismo é a postura esmagadoramente predominante. Entende-se, como consta no referencial teórico que orientou este trabalho, é importante levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, quer dizer, as suas ideias espontâneas

oriundas das suas vivências como ponto de partida para a construção de um conhecimento novo na sala de aula.

## Referências

BECKER, Fernando. A epistemologia do professor: o cotidiano da escola. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_, Fernando. Educação e construção de conhecimento. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

DIELH, Astro Antonio; TATIM, Denise Carvalho. Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas: método e técnicas. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

Gil, A. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica: técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2005.

PIAGET, J. Aprendizagem e conhecimento (primeira parte). Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1959/1974.

\_\_\_\_\_, J. Psychologie de l'intelligence. Paris: armand colin, 1967.

\_\_\_\_\_, J. A Tomada de Consciência. São Paulo: Edições Melhoramentos e Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

ROGERS, CARL. R. A Teoria e a Prática das Terapias Centradas no Cliente. Tradução de Cecília Camargo Bartalotti. São Paulo: Martim Fontes, 1992.

SCHUCK MEDEIROS. Ação pedagógica e estruturas formais: Ensino Médio e pensamento hipotético-dedutivo. Porto Alegre: UFRGS, 2005. (Dissertação de Mestrado.).

TEIXEIRA, Enise Barth. A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. Desenvolvimento em Questão, Unijuí, n. 2, jul./dez. 2003.



# Lutas e Gênero na Educação Física Escolar: um olhar a partir da figuração estabelecidos- outsiders

Nyze Pereira Maia, Ariza Maria Rocha e  
Nilene Matos Trigueiro Marinho



[10.47247/MR/6063.023.9.25](https://doi.org/10.47247/MR/6063.023.9.25)

## Introdução

Neste capítulo, refletiremos sobre a temática gênero no âmbito da Educação Física Escolar e do conteúdo de ensino Lutas, compreendendo gênero como um instrumento não só sociocultural, político ou conceitual, mas também pedagógico. Nesse contexto, é relevante indagarmos as práticas, processos e estratégias que educam homens e mulheres ou, podemos afirmar, que nos produzem como mulheres e homens de determinado tipo.

A Educação Física proporciona uma variedade de conteúdos que podem ser tratados no meio escolar, entre eles, as Lutas. Porém, a prática das Lutas é vista socialmente e culturalmente de forma equivocada, pois lhe são atribuídas características biológicas específicas como sendo importantes para sua prática, por exemplo, a força e a virilidade, produzindo padrões hegemônicos de masculinidade.

Enquanto isso, a sociedade vincula à feminilidade características como afetividade e sensibilidade, justificando o discurso da mulher como frágil e fraca, e contribuindo para desigualdades nas relações de gênero.

Na verdade, as diferenças biológicas são utilizadas para justificar as diferenças sociais entre homens e mulheres, entre o feminino e o masculino. Atribui-se a cada um deles papéis pré-determinados a desempenhar. Contudo, as diferenças entre homens e mulheres foram construídas socialmente e culturalmente, e mantidas ao longo do tempo por meio dos discursos.

As disparidades e estereótipos não foram determinados biologicamente, configurando-se como um tabu e resultando em uma visão reduzida no que se refere aos papéis ou funções desempenhados por mulheres e homens.

Para essa quebra de tabu, Louro (2014, p. 25) afirma:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos.

A criação desses estereótipos, do que é “masculino” e do que é “feminino”, principalmente quando se estipulam determinadas características físicas/sexuais a determinadas práticas corporais ou esportivas, como no caso das Lutas, interfere diretamente na educação de crianças e adolescentes. É possível, no meio escolar e pelos professores e professoras de Educação Física, apresentar e refletir junto aos alunos e alunas como tais concepções de gênero foram socialmente construídas, bem como os canais usados para que um grupo estabelecido tome como ação a estigmatização de indivíduos outsiders.

Nesse contexto, nossa inquietude apresenta-se em: de que forma realizar o trato do conteúdo Lutas no âmbito da Educação Física Escolar, promovendo o debate e o espaço para as relações de gênero em uma perspectiva eliasiana?

Isso posto, o principal objetivo deste capítulo é compreender as relações de gênero na prática do conteúdo Lutas nas aulas de Educação Física a partir da abordagem de Norbert Elias das figurações estabelecidos-outsiders.

Quanto à metodologia, adotamos a pesquisa de cunho qualitativo, do tipo bibliográfica, com apoio nas obras de Elias (1985, 1995, 2000, 2020), que compreendem a base do trabalho no que se refere à abordagem da figuração estabelecidos-outsiders proposta por ele, bem como as discussões quanto às relações e à balança de poder entre os gêneros. Para as reflexões sobre o que permeia o conceito de gênero, escolhemos as obras de Louro (2013, 2014) e Butler (2021) como principal fundamento de estudo.

Pensar as relações de gênero nas aulas de Educação Física, principalmente em práticas do conteúdo Lutas, visto ainda como um espaço majoritariamente masculino, propicia a docentes e discentes pensarem e contribuírem para sanar as desigualdades entre os gêneros nas aulas de Educação Física.

Igualmente, auxilia os(as) professores(as) na prática pedagógica na Educação Física Escolar, ampliando as possibilidades de trabalho com o conteúdo Lutas, entendendo a diversidade em suas aulas, tornando-a um espaço e prática para todos(as) e contribuindo para uma prática pedagógica mais consciente, visto sua importância para a formação dos(as) discentes, enquanto integrantes e “construtores” da realidade, dos processos históricos, sociais e culturais.

## **Figuração estabelecidos – outsiders: passos iniciais**

Na sociedade, atua-se a partir de identidades normativas e estabelecidas, e aqueles(as) que se apresentam como seus contrapontos são classificados(as) como diferentes.

Elias (2000) considerou esse tipo de relação ao descrever figurações por ele denominadas de estabelecidos-outsiders, em que a normalidade caracteriza o grupo estabelecido e a diferença, o grupo outsider.

A priori, os estabelecidos serão entendidos como um grupo ou indivíduos que ocupam posições de poder e prestígio. Nem sempre sua vantagem estabelece-se por serem maioria, em termos quantitativos, mas sim por possuírem uma “coesão” maior.

Diferentemente, os outsiders são compreendidos como os indivíduos estigmatizados e discriminados pelo grupo estabelecido, vistos como minoria. Porém, essa minoria se revela muito mais pela falta de “coesão”.

Em seus estudos, Elias (1995, 2000) expõe que essas relações de poder se dinamizam devido ao grupo estabelecido possuir em si um sentimento de superioridade em relação aos outsiders, em que os primeiros se submetem às normas específicas, portando uma identidade grupal e um padrão, aliado ao fato de que esse grupo exerce sobre seus membros alto grau de influência e controle.

Enquanto para os outsiders, mesmo tratados com inferioridade pelo grupo estabelecido, não estando dispostos a ceder às normas e padrões de controle social exigidos, e nos quais a identidade grupal assimilada pelos indivíduos vem de formulações e exigências do grupo estabelecido, mesmo assim, são tomados pelo desejo de reconhecimento, aceitação e pertencimento pelo grupo estabelecido.

Logo, analisar as relações de gênero a partir da figuração estabelecidos-outsiders é fundamental, visto que a distribuição de poder se movimenta com as interações sociais entre um grupo estabelecido (aqui representado pelo “masculino”) e um grupo outsider (representado aqui pelo “feminino”).

Outro ponto que deve ser considerado é que o grupo estabelecido tem acesso maior aos cargos de prestígio, poder e as melhores oportunidades, e isto é capaz de enfraquecer os outsiders. Pois, um grupo (estabelecido) é capaz de monopolizar as oportunidades de poder e utilizá-las para estigmatizar os membros do outro grupo (outsiders).

A relação de poder entre homens e mulheres estabeleceu-se, assim, a partir de um sentimento de superioridade moral e social, das suas autopercepções enquanto grupo ou indivíduo, como se reconheciam e seus sentimentos de pertencimento, pois durante muito tempo em nossa sociedade e outras, os homens detinham recursos maiores de poder do que as mulheres. Em contrapartida, as mulheres eram colocadas em uma posição de inferioridade e subordinadas em relação aos homens (ELIAS 1985, 2000, 2020).

As vantagens adquiridas nas relações de poder e superioridade que um grupo detém não devem ser reduzidas a vantagens econômicas ou materiais; elas podem ser vistas também na vontade de permanecer no grupo estabelecido, no desejo de ser reconhecido pelo grupo, no interesse em manter o seu prestígio, assim como em ter acesso às melhores oportunidades e cargos, ou no simples medo do rebaixamento por seu grupo, motivos pelos quais homens e mulheres encontram dificuldades em romper com os padrões, costumes e hábitos sociais estabelecidos.

Quando um grupo passa a ser visto como uma ameaça à essa superioridade e à identidade do grupo estabelecido, lançam-se mão das armas como a estigmatização e exclusão na tentativa de preservação do seu status e posição na sociedade. A estigmatização é implantada não somente sobre um grupo, mas também sobre a autoimagem que o indivíduo tem de si, passando a alimentar o sentimento de inferioridade em relação ao grupo estabelecido.

Para um grupo lançar mão de um estigma sobre o outro, ele faz uso de atributos e características (corporais, raciais, religiosas, de gênero,

econômicas, políticas ou de atitudes), pois é necessário transformar o estigma social em algo físico e tangível para justificar a distribuição vigente de poder e oportunidades.

Por essa via, deixam-se os outsiders sob a pressão de atributos depreciativos para que não ameacem a superioridade de poder e humana dos estabelecidos, determinando assim o padrão de poder que interessa e anulando qualquer outra possibilidade. Segundo Elias (1994, p. 44),

Em certos estágios, os instrumentos de violência à disposição de alguns podem permitir-lhes negar aos outros aquilo de que estes precisam para garantir e efetivar sua existência social, ou mesmo ameaçá-los, subjugá-los e explorá-los constantemente; ou então as metas de alguns podem realmente exigir que se destrua a existência social e física de outros.

A exemplo das questões de gênero, isso ocorre quando se atribui aos homens ou ao masculino sua superioridade devido à força física e às mulheres ou ao feminino a fraqueza física como requisito para sua inferioridade social. Essas associações fazem com que os indivíduos pertencentes ao grupo objeto do ataque, representado aqui pela identidade feminina e mulheres, não consigam afirmar-se e revidar. Sobre isso, Elias (2000, p. 131) afirma:

Em todos esses casos, aqueles que são objeto do ataque não conseguem revidar, porque, apesar de pessoalmente inocentes das acusações ou censuras, não conseguem livrar-se, nem sequer em pensamento, da identificação com o grupo estigmatizado. Assim, as calúnias que acionam os sentimentos de vergonha ou culpa do próprio grupo socialmente inferior, diante de símbolos de inferioridade e sinais de caráter imprestável que lhes é atribuído, bem como a paralisia da capacidade de revidar que costuma acompanhá-los, fazem parte do aparato social com que os grupos socialmente dominantes e superiores mantêm sua dominação e superioridade em relação aos socialmente inferiores.

As diferenças biológicas, sejam elas fisiológicas ou anatômicas, ainda hoje são um meio utilizado na sociedade para justificar as desigualdades de poder entre gêneros, usado para marcar as diferenças entre mulheres e homens e para definir o que é masculinidade e feminilidade em um dado momento histórico e em uma dada cultura. A esse respeito, Louro (2014, p. 24 – 25) analisa:

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem

“científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e *justificar* – a desigualdade social.

Porém, as disparidades entre homens e mulheres vão além dessa percepção, elas podem ser entendidas como um construto social e cultural. É mais do que determinar um gênero a um sexo (do ponto de vista anatômico) correspondente, essas diferenças não podem ser determinadas biologicamente. Quanto a essa afirmação, Meyer (2013, p. 16) discorre:

É nesse contexto que as feministas se viram frente ao desafio de demonstrar que não são características anatômicas e fisiológicas, em sentido estrito, ou tampouco desvantagens socioeconômicas tomadas de forma isolada, que definem diferenças apresentadas como justificativa para desigualdades de gênero. O que algumas delas passariam a argumentar, a partir daqui, é que são os modos pelos quais características femininas e masculinas são representadas como mais ou menos valorizadas, as formas pelas quais se reconhece e se distingue feminino de masculino, aquilo que se torna possível pensar e dizer sobre mulheres e homens que vai constituir, efetivamente, o que passa a ser definido e vivido como masculinidade e feminilidade, em uma dada cultura, em um dado momento histórico.

Isso posto, é imprescindível o diálogo e a análise, quer seja no espaço escolar, nas práticas pedagógicas, em estudos e pesquisas ou em qualquer outro espaço, como ação política, visto que ambas são produtos socioculturais.

Pensar na perspectiva das relações de gênero e da figuração estabelecidos-*outsiders* promove reflexões acerca da inserção social, enquanto homens, mulheres, educadoras e educadores, assim como a construção de uma educação e sociedade mais igualitárias e justas, porquanto as marcas sociais lançadas sobre um indivíduo, mesmo possuindo um caráter provisório, são capazes de gerar exclusão e silenciamento de seu corpo em relação ao do outro.

## **Gênero: aproximações conceituais**

Gênero é um termo cercado de complexidade social, cultural, histórica e biológica. Sua análise vai depender de um dado momento histórico, de uma determinada cultura, de uma construção social específica, de uma determinada figuração de grupo ou grupos e de outros determinantes sociais como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade. Com isso, gênero pluraliza-se e gera conflitos, produzindo transformações nas vivências e experiências das formas de feminilidade e masculinidade.

O termo gênero, de forma simplificada, pode ser entendido como “os comportamentos, atitudes ou traços de personalidade que a cultura inscreve sobre o corpo sexuado” (MEYER, 2013, p. 17).

Contudo, aprofundando esse conceito, entendemos gênero como todas as formas de construção social, cultural, linguística, bem como os processos que diferenciam mulheres de homens, não se limitando apenas a pensar do ponto de vista dos seus papéis ou funções desempenhados na sociedade, mas adentrando na análise das relações de poder que ocorrem entre homens e mulheres, no estabelecimento de um código social em que o homem detém o poder e a mulher é destinada à subordinação e nos ideais de feminilidade e masculinidade, produzidos e reproduzidos através das relações sociais por meio de práticas e discursos culturais.

Consideramos gênero como o produto e o efeito dessas relações de poder e tudo aquilo que dentro de uma sociedade é constituído ou atravessado por representações de masculino e feminino, por exemplo, símbolos, leis, conhecimentos, instituições sociais, normas, políticas etc., estão inclusos nesse processo de análise. Bem como os processos que constroem essas distinções entre homens e mulheres, seja do ponto de vista biológico, comportamental ou psíquico.

O gênero constitui a identidade do sujeito, sendo o sujeito compreendido como “[...] tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo ser contraditórias” (LOURO, 2014, p. 28).

Refere-se à identificação dos sujeitos socialmente e historicamente como masculinos ou femininos, construída e transformada. Assim como em sua análise e entendimento, devem-se considerar outras categorias, como etnia, classe, raça etc. Butler (2021, p. 21) afirma:

[...] o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, é porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida.

O respectivo capítulo assume a masculinidade e todas as características que envolvem seus conceitos e percepções como a identidade normativa de gênero, aceita e legitimada socialmente. Enquanto a feminilidade e todos os atributos que cercam seus conceitos e percepções são a identidade outsiders, estigmatizada e excluída socialmente.

Portanto, analisamos as relações de gênero na prática das lutas na disciplina de Educação Física na escola a partir da figuração estabelecidos-outsideers (ELIAS, 2000). No que diz respeito às lutas, o feminino não se apropria desse cenário sendo relegada ao espaço doméstico, enquanto o masculino ocupa a posição de algo forte e poderoso.

Segundo Rael (2013) e Elias (2020), as manifestações das lutas enfatizam determinados padrões de masculinidade e de feminilidade para sua

prática, vinculando o feminino à afetividade, sensibilidade, docilidade e ternura, justificando o discurso que destaca a fraqueza e a dependência como suas características físicas.

Enquanto isso, quando se refere à masculinidade, associa-se a força física como atributo importante e como componente da sobrevivência de um grupo ou indivíduo, principalmente em sociedades guerreiras. Tais habilidades foram decisivas para o status e a posição das pessoas no meio em que viviam.

À medida que o homem detinha a força e o poder, as mulheres necessitavam de proteção. Concluímos então, que o poder de luta tinha uma função social. Portanto, Elias (2020, p. 43 – 44) considera que,

Assim, não era a relativa fraqueza física das mulheres como tais que explicava os grandes diferenciais de poder entre homens e mulheres – e, conseqüentemente, a grande inferioridade social das mulheres – mas a estrutura de uma sociedade onde, de todas as faculdades humanas, o músculo e o poder de luta tinham uma função social da mais alta ordem.

A escola, considerada oficialmente e naturalmente o ambiente responsável por promover a educação de crianças e jovens e a formação de cidadãos e cidadãs, tem direcionado suas ações a partir de um padrão normativo de gênero, uma norma de masculinidade e de feminilidade, assim como um padrão normativo de sexualidade, no caso, a heterossexualidade. Louro (2013, p. 45 – 46) pontua que,

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: havia apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, torna-se excêntrico.

Dentro da figuração de estabelecidos e *outsiders* (ELIAS, 2000), aquilo que é categorizado como normativo/normal, padrão, central, legítimo de masculinidade é entendido como pertencente ao grupo dos estabelecidos. Já a feminilidade representa a categoria do que é diferente, excêntrico, desviante, afastado do centro, distinto do que se apresenta como padrão e é vista como integrante do grupo dos *outsiders*. Segundo Louro (2013, p. 46),

Ao conceito de centro vinculam-se, frequentemente, noções de universalidade, de unidade e de estabilidade. Os sujeitos e as práticas culturais que não ocupam este lugar recebem as marcas da particularidade, da diversidade e da instabilidade. Portanto, toda essa “conversa” pós-moderna de provisoriedade, precariedade, transitoriedade etc. etc. só pode se ajustar às mulheres, aos negros e negras, aos sujeitos homossexuais ou bissexuais. A identidade

masculina, branca, heterossexual deve ser, supostamente, uma identidade sólida, permanente, uma referência confiável.

A escola tem assumido, por muito tempo, a identidade masculina como referência e reproduzido valores, hábitos, signos, normas e marcas sociais/corporais advindas das imposições dessa figuração, trabalhando em prol de preparar os indivíduos para exibir e expressar, por meio da educação do corpo, o que a sociedade deseja deles. E excluir dos currículos e práticas educativas aquilo que se apresenta como contraponto ou agregar a elas a posição de diferente, quando não o apresentam a partir das percepções e narrativas construídas pela identidade estabelecida.

As diferenças de gênero e sexualidade impostas nessa figuração – homens, mulheres e homossexuais – foram construídas culturalmente e ganham significado através dos discursos e representações atribuídos a eles, propiciando o surgimento de hierarquias, que em sua maioria são interiorizadas pelos sujeitos que dela fazem parte. Essas hierarquizações e classificações a que nos referimos durante o texto são atributos que corroboram para como o poder se organiza e se distribui na sociedade.

As instituições de ensino, assim como os professores e professoras que dela fazem parte, têm tido dificuldades e têm apresentado vulnerabilidades em enfrentar os desafios propostos pela pluralidade que se coloca diariamente no cotidiano escolar, frente às diversidades de identidades culturais, de gênero, de raça, de sexualidade, de etnia e de classes.

Tais dificuldades estão alicerçadas, inclusive, na formação que as educadoras e educadores tiveram, sempre pautada em um padrão normativo estabelecido como o verdadeiro, após tantos anos de reprodução na sociedade e na educação, enquanto outros grupos identitários foram submetidos e silenciados, vistos como “excêntricos” ou “diferentes”.

E aqui se coloca o desafio de questionarmos e confrontarmos toda uma noção de arte, ciência, cultura, ética, política, estética e educação pautada em um padrão estabelecido de gênero e sexualidade, buscando romper com a oposição vinculada do masculino ao feminino. Com isso, contribuímos para a percepção e inclusão das diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente.

## Considerações Finais

Este capítulo é um recorte da temática e das problemáticas provenientes da pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Mestrado Profissional em Educação - MPEDU, da Universidade Regional do Cariri – URCA.

Propomos uma análise eliasiana da figuração estabelecidos-outsiders para construir uma proposta de ensino para o conteúdo Lutas na disciplina de

Educação Física, considerando-a como meio de inclusão das identidades de gênero e espaço de reflexão sobre as relações de poder entre gêneros.

As questões de gênero por muito tempo e, ainda hoje, permeiam a Educação Física, as práticas corporais e manifestações esportivas diversas, principalmente no âmbito escolar em que os(as) alunos(as) têm maior oportunidade de aproximação, convivência e vivências corporais.

Essas questões não se apresentam apenas quando as aulas são divididas entre meninos e meninas, mas também quando a sociedade cria estereótipos e determina algumas práticas como masculinas, a exemplo das lutas e do futebol, e outras como femininas, a exemplo da ginástica e dança. Aliado a isso, tem-se o fato de esses discursos serem reproduzidos ao longo da história e cultura de determinadas sociedades, estando relacionadas a outras questões sociais como raça e classes.

Acreditamos que a Educação Física Escolar deve introduzir e integrar os(as) alunos(as) nas manifestações que caracterizam seus conteúdos de ensino, como o jogo, o esporte, a dança, a ginástica, a luta e demais práticas corporais e esportivas. Logo, esses conteúdos devem ser elaborados pensando nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, visando as vivências e contextualizações, bem como as reflexões, produções e transformações.

Dentre os conteúdos possíveis de serem trabalhados nas aulas de Educação Física estão as Lutas, que podem servir como ponto de partida para debates culturais e sociais, principalmente no que se refere às relações de gênero, pois têm associadas características físicas/sexuais específicas para sua prática.

O trato do conteúdo Lutas, nas aulas de Educação Física na escola, junto aos(as) alunos(as), necessita e propicia a reflexão dos papéis masculinos e femininos construídos socialmente e culturalmente, bem como, os estereótipos e preconceitos impostos entre ambos. O(A) professor(a) pode aproveitar a situação, também, para identificar atitudes preconceituosas e de exclusão.

É importante pensarmos em uma Educação Física na qual meninos e meninas possam vivenciar as Lutas, assim como, outros conteúdos de ensino sem estigmatizações, avaliando e discutindo as relações de gênero, e contribuindo para a desconstrução dos estereótipos construídos em cima do que é “masculino” e do que é “feminino”

## Referências

BUTLER, Judith. Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade. 21. ed. Coleção Sujeito & História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

ELIAS, Nobert. A Busca da Excitação. 1. ed. Lisboa: DIFEL, 1985.

\_\_\_\_\_. A Sociedade dos Indivíduos. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. Mozart, Sociologia de um gênio. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

\_\_\_\_\_. A mudança da relação de poder entre os sexos – um estudo sociológico processual: o exemplo do antigo Estado Romano. In: VIEIRA, Ana Flávia Braun; FREITAS JÚNIOR, Miguel Archanjo (Orgs.). Nobert Elias em debate: usos e possibilidades de pesquisa no Brasil. v.6, Coleção Singularis. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020. p. 32 – 77.

ELIAS, Nobert; SCOTSON, John L. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). Corpo, Sexualidade e Gênero: Um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 43 – 53.

\_\_\_\_\_. Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). Corpo, Sexualidade e Gênero: Um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 11 – 29.

RAEL, Cláudia Cordeiro. Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). Corpo, Sexualidade e Gênero: Um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 160 – 171.



# Educação libertadora: caminho para uma sociedade justa e democrática

Rodrigo Alves de Mendonça



10.47247/MR/6063.023.9.26

## Introdução

Os pensamentos aqui focam na análise sobre o papel dos profissionais das comunidades escolares na implementação de uma educação democrática, de qualidade, emancipadora, compromissada com a autonomia dos estudantes. Cabe ressaltar que, além do materialismo histórico dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), os trabalhos do professor e educador, patrono da educação brasileira, Paulo Reglus Neves Freire (1927-1997), possuem grande influência no desenvolvimento dos pensamentos e reflexões aqui desenvolvidos.

em conformidade com a teoria materialista dialética do conhecimento, a proposição da experimentação ou da problematização como ponto de partida para a construção do conhecimento requer, a priori, um domínio conceitual básico. Caso contrário, a decodificação dos dados identificados pode não alçar a superação de um conhecimento imediato, circunscrito ao pensamento empírico. (ABRANTES, MARTINS, 2007, p.319)

Devido a necessidade de uma educação comprometida com a transformação social, engajada, voltada para a emancipação, as reflexões aqui trabalhadas são diretamente relacionadas a educação pública brasileira, seus desafios e caminhos que objetivam um modelo de escola onde os estudantes são tratados como protagonistas, não mais como coadjuvantes. Ou seja, como pilar central temos a epistemologia freireana e seu compromisso com uma educação comprometida com a emancipação dos estudantes, por consequente, a libertação dos mesmo.

pensamento freiriano concebe o homem como é um ser social, situado historicamente, temporalizado, cuja vocação ontológica lhe permitiu se desenvolver como sujeito, transcendendo a condição de mero objeto, a partir da reflexão sobre as suas condições. (SILVIA, MURARO, 2013, p.2)

Os pensamentos aqui expostos são estruturados em dois momentos: o primeiro, onde os elementos teóricos, linha epistemológica, bem como referenciais que sustentam a legislação educacional e objetivos estabelecidos em lei são trabalhados e o segundo momento, onde o papel dos sujeitos e o compromisso destes para com um ambiente escolar inclusivo e democraticamente construído.

## Contradições sociais e a história

Em virtude da estrutura socioeconômica onde estamos inseridos, educadores comprometido com uma educação emancipadora, libertadora,

trabalham conceitos como luta de classe, contradições sociais, mais-valia, burguesia, proletariado, exploração, entre outros, pois acreditam na emancipação dos sujeitos por meio da reflexão sobre a realidade vivida. A importância de tais discussões, é evidência que tal temática e seus conceitos são decorrentes do trabalho de Karl Marx e Friedrich Engels dentro do materialismo histórico dialético sendo este um desdobramento do chamado materialismo dialético.

a prática social pressupõe domínios teóricos e práticos e, assim sendo, quando o sujeito do conhecimento empreende um pensamento sobre a realidade, tendo em vista nela intervir, a qualidade de sua intervenção estará na dependência dos domínios conceituais que lhe estão disponibilizados, ou seja, o pensamento (como expressão da capacidade de conhecer) não é um bem espontâneo que se ativa automaticamente quando um indivíduo é exposto à realidade. (ABRANTES, MARTINS, 2007, p.319)

Cabe ressaltar que Marx e Engels desenvolveram sua teoria a partir da dialética de Hegel, porém criaram um novo entendimento conceitual, pois discordavam profundamente dos fundamentos idealistas da dialética hegeliana. Em outras palavras, na concepção marxista, a origem do conhecimento é resultado da oposição das classes sociais sendo estas resultantes do modo de produção capitalista.

Corrente filosófica que busca entendimento dos processos sociais e históricos a partir da dialética marxista, o materialismo histórico dialético entende a história a partir do movimento de oposição, não estática, ou seja, o conceito de história não linear, sendo resultado das ações humanas e, por isto, passível de alterações. Se a história é socialmente construída, ela é passível de ser alterada pelos sujeitos presentes.

No materialismo histórico dialético, o sujeito é capaz de fazer história, porém desde que este possua as condições mínimas de sobrevivências, afinal uma pessoa em extrema pobreza, sem as mínimas condições de existência, não irá refletir sobre assuntos de interesse coletivo enquanto sua existência está ameaçada. Por exemplo, ecologia, consumo consciente, direito das minorias, geopolítica internacional, entre outros.

“todos os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais.” (MARX, ENGELS, 2008, p. 51)

## **Contradições sociais e a educação brasileira**

Dentro do campo das ciências humanas, são inúmeros autores que deram continuidade aos estudos de Marx e Engels. O materialismo histórico dialético foi utilizada como base epistemológica nos estudos de inúmeros

fenômenos sociais e realidades vivenciadas nas mais diversas sociedades. Contudo, este trabalho é focado no campo educacional brasileiro, em especial nas contradições sociomateriais e filosóficas presentes nos espaços escolares, que interferem no acesso dos sujeitos ao saber escolar e, posteriormente, ao saber científico, uma vez que as condições oferecidas e vivenciada por estas pessoas não os possibilitam o acesso adequado a educação emancipadora.

Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. (FREIRE, 1996, p.9)

Cabe ressaltar, que esta visão de uma educação engajada com as transformações sociais, é uma visão antagônica ao modelo tradicional de educação, positivista, chamado pelo educador Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*<sup>1</sup>, como ensino bancário. Ao utilizar uma instituição financeira como metáfora, o pesquisador evidencia o caráter hierarquizado da educação bancária onde o professor vê o aluno como uma espécie de banco, no qual é depositado o conhecimento gradualmente sendo o professor polo emissor e o aluno um recipiente vazio na figura do polo receptor. Desta forma, ao aluno caberia colecionar os conhecimentos recebidos pelos professores de forma progressiva.

Traçando um paralelo com a educação formal desenvolvida e as carências do sistema educacional, Paulo Freire propõem uma nova forma de ensino nomeada de ensino libertador ou problematizador. Para Freire (1987, p.79), ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

## **Educação libertadora: da teoria à prática**

A desigualdade social presente em todo território brasileiro, especialmente nas periferias das grandes cidades e no campo, o papel social do educador e da escola devem ser repensados. Como a escola pode ser um agente de mudança social? Qual o papel dos educadores?

a reflexão é só legítima quando nos remete, como salienta Sartre, sempre ao concreto, cujos fatos busca esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve a uma nova reflexão. (FREIRE, 1981, p. 135).

Para que a educação seja emancipadora, a construção do conhecimento em sala de aula não deve ser orientado somente para atender as novas regras relacionadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas também pela necessidade de conseguir alcançar os anseios de uma educação comprometida com liberdade dos sujeitos. Cabe ao educador incentivar o pensamento crítico sobre a realidade vivenciada e propor questionamentos por parte dos educandos. Conforme afirma Freire (1987, p. 17), estrutura do pensar humano se concentra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se ‘formam’.

Deve ficar claro que a educação libertadora não é contra a autoridade dos professores, mas contra o autoritarismo, que dificulta a valorização dos saberes sociais dos estudantes e o papel social destes no processo de ensino-aprendizagem. É evidente que cabe ao professor ser o estimulador do conhecimento, ou pelo menos aquele responsável por esse objetivo.

Quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa. (FREIRE, 2009, p.23)

Desde o planejamento até o momento da avaliação da aprendizagem, passando pela metodologia e desenvolvimento da aula em si, a todo momento, o foco é problematizar e estimular soluções para as diversas temáticas. O professor ao ocupar essa posição torna-se sujeito conhecedor da realidade de uma determinada maneira e a trabalha por meio de uma proposição.

Salientando que o professor parte de uma contextualização curricular e científica, o que, de certo, não garante a exatidão ou a verdade sobre os fatos, mas pressupõem-se algo extremamente estudado e discutido por pensadores e cientistas. Diante deste cenário, o papel do professor pesquisador, sujeito em contínua formação, é imprescindível para o bom desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Parece-nos que discutir a produção do conhecimento, com base na afirmação da unidade contraditória que caracteriza a relação sujeito e objeto, pressupõe considerar a necessidade de desenvolvimento do pensamento resultante da apropriação dos saberes historicamente produzidos, bem como abordar aspectos indissociavelmente implicados que se desdobram nessa discussão. ABRANTES, MARTINS, 2007, p.321)

Portanto, é necessário superar certos limites e vícios tradicionalistas que ainda persistem para que a educação libertadora seja alcançada na prática docente. Diante deste desafio, o suporte e apoio da gestão escolar, especialmente da administração das unidades escolares, deve ser reivindicado por toda comunidade escolar, principalmente a transparência e o compromisso com a prática definida como gestão democrática.

## Gestão democrática e o papel social da escola

Com o objetivo de que a escola seja plural, aberta aos anseios da comunidade onde está inserida e agente de transformação da realidade local, conforme prever a papel social destas instituições de ensino, é evidente a necessária colaboração entre os diversos sujeitos e segmentos da comunidade escolar no ensino-aprendizagem. Deixando claro que entende-se como papel social da escola todas as obrigações das escolas para com os cidadãos naquilo que é estipulado nas leis, diretrizes e portarias que orientam os trabalhos nos diversos espaços escolares do Brasil.

O papel da gestão da escolar é incomensurável na busca deste objetivo. Desde suporte as práticas diárias ao simples ao incentivo, a supervisão, a direção e os demais agentes da comunidade escolar, precisam apoiar as práticas desenvolvidas dentro da unidade escolar.

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com os problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto. À intimidade com eles. A pesquisa em vez de mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. (FREIRE, 2003, p. 85)

Para isto, é necessário que a administração escolar trabalhe sobre os preceitos da chamada gestão democrática. Somente assim, podemos garantir o acesso a uma educação de qualidade prevista na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conforme afirma Almeida (2007), é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, em outras palavras, cabe a todos, inclusive a direção escolar, a obrigação o trabalhar junto aos docentes a valorização dos saberes e valores dos discentes, aproximando-os do saber escolar, facilitando a construção do conhecimento.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205)

A contextualização e aproximação dos saberes culturais com o saber escolar facilita sensibilização de que estes estudantes são agentes históricos, desta forma, influenciam o contexto histórico da comunidade onde estão inseridos evidenciando o compromisso da gestão escolar com a transformação da realidade social. Encontramos no artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os princípios para a gestão democrática na escola pública,

evidenciando o papel social que estas instituições públicas devem exercer nas comunidades onde estão inseridas.

Na LDB fica evidente o entendimento do conceito de gestão democrática. Como eixo central estão a descentralização do poder por meio da participação e compartilhamento das decisões da gestão da escola pública.

- I – participação dos profissionais da educação no desenvolvimento do PPP – Projeto Político Pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, art.14)

Apesar da importância, muitas escolas ainda não se adequaram ao cumprimento do seu papel social, fato que colabora para evasão do sistema de ensino público dos sujeitos que não se adequam a concepção tradicionalista desenvolvida pelos gestores destas instituições. A cultura tradicionalista ainda permeia a educação brasileira, especialmente no senso comum da sociedade, mas também nas opiniões apresentadas por alguns docentes e gestores, pois acreditam em uma guinada social para o autoritarismo, talvez por isto, vemos o apoio explícito aos modelo de educação das escolas cívico-militares. Cabe ressaltar que neste modelo tradicionalista e tecnicista de escola, o estudante não possui individualidades, basicamente, trata-se de um modelo escolar excludente, homogeneizadora, não preocupada com a transformação social, caracterizada por Freire como educação bancária, conforme citado anteriormente.

Para implementação da gestão democrática, é necessário que os conselhos escolares sejam ferramentas transparência e que sirvam para maior envolvimento da comunidade escolar com os diferentes desafios vividos pela escola. Estes órgãos devem ser abertos a todos os segmentos, transparentes em suas decisões, ou seja, possuem o objetivo de descentralizar e democratizar o espaço escolar.

Outra ferramenta importante para estabelecimento da gestão democrática é o Projeto Político Pedagógico (PPP). Para entendermos a importância do PPP, é necessário conhecer as especificações e formas de formulação. O Projeto Político Pedagógico é o principal documento escolar que estabelece todos os objetivos da escola, viabiliza todas as práticas pedagógicas e oportunizando as estratégias necessárias para alcança os diferenciados objetivos. Sendo uma ferramenta norteadora, deve passar por intenso debate, envolvendo os diversos segmentos escolares.

Para o desenvolvimento de Projeto Político Pedagógico (PPP), cabe à administração escolar, no papel dos gestores e supervisores, trabalharem em três etapas: elaboração, acompanhamento e avaliação. Objetivando uma abordagem democrática no espaço escolar, cabe a administração garantir o intenso envolvimento da comunidade escolar no processo de construção deste documento. Em todas as etapas, o diálogo é a principal ferramenta de trabalho.

Na elaboração, é preciso desenvolver um debate com os segmentos da comunidade escolar – pais, estudantes, docentes, demais funcionários da escola – é fundamental para o estabelecimento dos objetivos corretos. Neste momento, é necessário estabelecer dois eixos principais: o papel social da escola e seu espaço geográfico interno e externo. A reflexão do papel social objetiva o pensar relativo à finalidade que a instituição possui e a análise do espaço geográfico é estabelecida as estratégias de atuação e as responsabilidades.

Como um documento comprometido com a transformação da realidade social vivenciada pela comunidade escolar, o PPP não pode ser neutro. Ele deve trazer o nível correto de criticidade e propor ações de sensibilização desta comunidade escolar relativos aos diversos problemas vividos naquele ambiente onde está inserida a escola. Dentro desta visão, o Projeto Político Pedagógico serve para uma nova visão de escola, plural, inclusiva e democrática. Uma escola aberta ao diálogo e comprometida com a comunidade onde está inserida.

Uma nova educação passa por uma reflexão crítica da escola e sua finalidade. Visões de uma educação tecnicista, autoritária, ao longo do tempo demonstrou ser limitada, conforme demonstra as pesquisas educacionais e o histórico do sistema escolar brasileiro. Esta visão fechada de escola onde o saber é limitado ao repasse de informações técnicas, colabora para uma sociedade excludente, conseqüentemente, colaboram para manutenção das mazelas sociais. Tendo como objetivo norteador a busca por uma sociedade mais justa, a comunidade escolar deve repensar o papel social da escola. Para tal, aos diretores, vice-diretores e supervisores, cabe o papel de agentes de inclusão, ao articular os diferentes segmentos da comunidade em prol dos estudantes.

Cabe aos profissionais envolvidos neste processo, um olhar crítico e atento aos jovens estudantes, articulando com demais órgãos públicos – Conselho Tutelar, Promotoria da Infância e Juventude, Vara da Infância e Juventude – ações que objetivam a redução da evasão escolar e garantia dos direitos estabelecidos no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). Conforme estabelece no artigo 53, do ECA, (BRASIL, 1990): “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Infelizmente, apesar da importância desta na implementação da gestão democrática, ainda encontramos escolas públicas onde os gestores não desenvolvem uma administração aberta aos anseios da comunidade escolar, tendo como caminho o autoritarismo e a falta de transparência em suas decisões. Realidade agravada com a falta de investimento adequado na formação dos docentes e infraestrutura precária do sistema de ensino público.

## Conclusão

Quando refletimos o mundo e vemos tamanha desigualdade, nos ressaltamos a importância da educação como ferramenta de combate das mazelas do cotidiano. Como exposto no decorrer do trabalho, a educação constitui pilar fundamental para uma sociedade inclusiva onde as futuras gerações possam usufruir de todos os seus direitos constitucionais. Uma sociedade onde as crianças possam ser crianças e não pequenos trabalhadores, onde o filho do operário tenha as mesmas oportunidades que os filhos da elite econômica.

Para tal, é necessário lutar hoje para alcançar o amanhã desejado! Diante disto, não existe caminho que não tenha a educação como um dos meios de construção deste amanhã desejado. Paulo Freire via a educação como ferramenta de luta, por isto nos deixou uma obra fantástica, que serve como preceito para nossa legislação educacional. Diante da importância da educação, Paulo Freire (2000, p. 67) afirma que se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Não é por acaso que Freire é o autor brasileiro com maior notoriedade na área, servindo de referência em pesquisas de autores de diversos países.

Em tempos de desinformação e de violência, onde os valores democráticos sofrem diversos ataques, momento onde forças sociais lutam para que ocorra retrocessos no campo educacional, é certo que há resistência. Apesar de tentarem desconstruir o legado do patrono da educação e seus preceitos, existem educadores lutando diariamente para que os processos educacionais inclusivos e emancipatórios permaneçam como elementos metodológicos.

Apesar da árdua luta, principalmente nas instituições onde a gestão democrática é vista como ameaça por gestores e algumas comunidades escolares. Apesar do embate diário, ainda há educadores de cabeça erguida na luta por uma sociedade mais justa e equilibrada. Nestes momentos, a escola democrática, por meio da gestão democrática, reforça seu papel social e constitui um espaço de resistência. Conforme Freire (1987, p. 84): “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Todos possuem responsabilidade para com os estudantes sendo um compromisso ético com a construção de uma sociedade justa. Mais do que uma obrigação legal, aos educadores, gestores e demais servidores das instituições públicas, não é facultativo a responsabilidade pela implementação da educação democrática, ética, emancipadora. Este é um compromisso com os jovens e as futuras gerações, pois o caminho para um futuro mais justo indiscutivelmente começa no espaço escolar.

## Referências

ABRANTES, A.A.; MARTINS, L.M. **Scientific knowledge production: the subject-object relationship and thought development.** Revista Eletrônica: Interface - Comunic., Saúde, Educ., Interface - Comunic., Saúde, Educ. v.11, n.22, p.313-25, mai/ago 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/jicse/a/jjNXHHJnmpN4pvfwMbTYjgFz/?lang=pt&format=pdf>> Acessado em 07 janeiro, 2023.

ALMEIDA, Laurinda R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In.: ALMEIDA, Laurinda R., PLACCO, Vera Mª N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:** art.205. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acessado em 07 janeiro, 2023.

BRASIL. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.** Estabelece o estatuto da criança e do adolescente. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)> Acessado em 07 janeiro, 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm#:~:text=26.,da%20economia%20e%20da%20clientela.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=26.,da%20economia%20e%20da%20clientela.)>. Acessado em 09 janeiro, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira.** 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987<sup>1</sup>.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martin Claret, 2008. p. 41-64.

SILVA, S. MURARO, D. **RELAÇÕES ENTRE O PENSAR E A EDUCAÇÃO NA OBRA DE PAULO FREIRE.** Revista Eletrônica: Ensino de Sociologia em Debate. LENPES-PIBID de Ciências Sociais UEL. Edição N°. 3, Vol. 1, jan./dez. 2013. Disponível em <  
<http://www.uel.br/revistas/lenpespibid/pages/arquivos/3%20Edicao/02%20ARTIGO%20SARA%20at%20al.pdf>> Acessado em 11 janeiro, 2023.

# O desenvolvimento das aprendizagens na amorosidade

Rubia Denise de Paula



10.47247/MR/6063.023.9.27

O docente, através da sua prática pedagógica, necessita fazer a correlação dos saberes compartilhado com a amorosidade instaurada entre os agentes do processo educativo. No âmbito global, oferecer o conhecimento ao discente requer envolvimento não somente didático, mas também no comprometimento da compreensão intercultural, bem como a contribuição com a cidadania, valorizando o saber constituído. Importante citar nesse contexto, o olhar voltado para inclusão da pessoa com deficiência acerca do novo panorama sócio-educativo.

De acordo com Ribeiro e Jutras (2006, p.43), a afetividade colabora para o surgimento de uma atmosfera compreensível que transborda confiança, respeito entre os pares e sentimento de amor que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem. Portanto, é fundamental estabelecer intencionalidade das relações entre professor e aluno.

Como afirma Arantes (2002):

Os sentimentos, as emoções e os valores devem ser encarados como objetos de conhecimento, posto que tomar consciência, expressar e controlar os próprios sentimentos talvez seja um dos aspectos mais difíceis na resolução de conflitos. Por outro lado, a educação da afetividade pode levar as pessoas a se conhecer e a compreender melhor suas próprias emoções e as das pessoas com quem interagem no dia-a-dia. (ARANTES, 2002, p. 172).

Sendo assim incumbe ao professor, através da sua prática, oferecer aos alunos um espaço acolhedor que priorize a amorosidade, respeite as diferenças e valorize a individualidade, permitindo que cada um seja protagonista das suas próprias ações desenvolvendo os aspectos cognitivos e sócio-afetivos. Eis que surge o papel da mediação para compreender a razão e a emoção na construção do pensamento crítico e reflexivo.

Para embasar a educação e o ato de educar, a lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabeleceu as diretrizes e bases para a educação nacional proporcionando a formação de profissionais da educação além de outras providências (BRASIL, 2013a) apud CAMARGO (2017), em seu artigo 4º Item I e item III:

18 Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, apud CAMARGO 2017, p.2)

Em se tratando das diferenças, refletir sobre o trabalho docente em seu envolvimento com a prática pedagógica oferecendo novas oportunidades para os alunos com deficiência, propiciando-lhes ferramentas para que possam desenvolver suas habilidades com as mesmas possibilidades e dentro das suas potencialidades, requer envolver a afetividade no processo. A proposta didática se faz cada vez mais necessária voltada para a adversidade, às trocas de vivências e ao envolvimento de todos os participantes no processo educativo.

Sobre essa vertente que vem valorizando a inclusão, a partir da Declaração de Salamanca (1994):

O direito de cada criança à educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças. (1994,p.3)

Ainda o documento afirma enquanto documento que todo aluno possui características, habilidades e necessidades de aprendizagens que são próprias, devendo receber a oportunidade de desenvolvê-las de acordo com o seu nível de compreensão. Ao aluno com deficiência, a adequação do currículo acontece pela integração, confiança, solidariedade, oferecendo a possibilidade para que ele se desenvolva dentro das suas potencialidades. Lembrando sobre a singularidade de cada um, deve-se promover a afetividade para que seja possível construir o conhecimento valorizando as suas vivências.

A partir desta reflexão sobre as práticas educacionais que configuram na desigualdade social, a Declaração de Salamanca (1994) e Linha de Ação sobre os tipos de deficiência informa que a escola regular representa o meio mais adequado para conter as atitudes discriminatórias, ressaltando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1997, p. 17-18)

Em sua tratativa, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) apud SOUZA (2013) traz que:

[...] não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar, sejam preparados para atendê-los adequadamente. (BRASIL, 2001, apud SOUZA, 2013, p. 14).

O aluno com determinada limitação não deseja receber o conhecimento pronto. É preciso que ele desenvolva suas habilidades com a participação de todos os integrantes que fazem parte da sua formação. O processo ensino-aprendizagem ocorre através dos novos conceitos construídos pela cultura histórico-social, pela subjetividade, a partir da sua disparidade.

A partir da reflexão de GALVÃO (1995, p.32), ao se referir sobre a emoção tratada por Wallon, é imprescindível referir-se na pessoa completa, constituída através da afetividade interligada aos conjuntos cognitivo e motor. E se tratando do aluno com deficiência, podem se tornar evidentes ou não, necessitando do olhar pedagógico para propor um trabalho inclusivo que ele desenvolva todos os aspectos de maneira satisfatória, respeitando suas singularidades e promovendo suas potencialidades.

Segundo ROPOLI (2010):

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão. (ROPOLI, 2010, p.9)

No tocante da escola, quando o aluno é diagnosticado com transtornos de aprendizagem referente ao seu desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor, é fundamental investigar suas relações extrínsecas para compreender quais fatores exercem influências na sua deficiência, com o intuito de buscar alternativas para superar suas dificuldades. Sobre transtornos de aprendizagem, FLETCHER e colaboradores (2009) apresentam o conceito produzido pelo National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD, 1988, p. 1):

A expressão transtornos de aprendizagem é uma expressão geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos, manifestados por uma dificuldade significativa [...] Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo e supostamente são decorrentes de disfunções no sistema nervoso central, podendo ocorrer ao longo de toda a vida. Pode haver problemas no comportamento autorregulatório, percepção social e interações sociais juntamente com os transtornos de aprendizagem,

mas não constituem em si um transtorno de aprendizagem. Embora os transtornos de aprendizagem possam ocorrer de maneira concomitante com outras condições [...] (distúrbios sociais e emocionais) ou com influências extrínsecas (como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inadequada), elas não resultam dessas condições ou influências. (2009, p.35)

Pela singularidade de cada aluno com deficiência, é imprescindível investir na formação inicial ou continuada de professores, pesquisando e incorporando para a sua prática estratégias integradoras, desafiadoras e inclusivas, onde o olhar atento para a diversidade contribui no desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor. Portanto, devem-se viabilizar metodologias transdisciplinares para explorar as relações entre pessoas e grupos envolvidos no processo educativo.

O aluno deve ser entendido na sua totalidade, ou seja, a relação entre a razão, o movimento e a afetividade se dá de maneira íntegra para que assim possa se desenvolver e construir o conhecimento. GALVÃO (1995, p.32) ressalta que WALLON propõe o estudo integrado do desenvolvimento abrangendo diversos campos funcionais da atividade humana. Assim, pode-se dizer que olhar o aluno sobre a perspectiva walloriana é falar da pessoa na sua completude, que se desenvolve a partir das relações, isto é, da amorosidade.

Nesse sentido, sistematizando o conhecimento o contexto de totalidade enquanto se aprende AUSUBEL (1968) apud ROGERS (1988) cita que:

A proposta educacional presente sugere uma aprendizagem, dentro de teorias que respeitem as mínimas condições de inclusividade e relevância com que os conteúdos possam ser trabalhados de forma significativa e motivadora (AUSUBEL, 1968; ROGERS, 1988).

O aluno, para construir o conhecimento, precisa estabelecer relações sociais que envolvam a afetividade, fundamental no desenvolvimento das aprendizagens seja de forma individual, ou coletiva, numa análise mais ampla sobre os aspectos físicos, psicossociais, culturais que influenciam no convívio em sociedade como fatores determinantes na formação do indivíduo.

O docente consegue realizar sua prática pedagógica quando envolve comprometimento e empatia com os alunos que ali estão para socializar e compartilhar o conhecimento. O respeito pelas diferenças e singularidades ocorre quando o ensinar acontece com equidade. Dessa forma seu papel enquanto educador será relevante no processo educativo. Assim, FREIRE (2015) indaga e orienta:

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio

processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. FREIRE (2015, p. 66)

É fundamental valorizar o amor e o comprometimento com o processo ensino-aprendizagem na compreensão que o conhecimento se dá por si mesmo e com o outro, priorizando a diversidade, a singularidade e a maneira como constrói as relações afetivas com o meio. FREIRE (1991, p. 58) reflete ao dizer que "[...] ninguém nasce educador ou marcado para ser educador". Para ele, o docente se torna educador a partir da sua formação, esta que ocorre permanentemente, e, na prática e na reflexão sobre a prática.

Conforme os PCNs (1997, p.98), os aspectos afetivos são tão importantes quanto os aspectos cognitivos, fundamentalmente para o aluno com dificuldade de aprendizagem e desinteressado, já não consegue compreender o conteúdo. Devido às suas limitações, começa a se sentir incapacitado diante da turma e desenvolve baixa autoestima. Assim, não estabelece relação afetiva e não existe afetividade nem aprendizado quando ele não está em posse do aprender. Desse modo, o docente precisa contextualizar o objeto do conhecimento para que a aprendizagem ocorra de forma significativa.

Sob a visão inclusiva, afetividade e a amorosidade são as bases da metodologia aplicada pelo professor motivando as inter-relações. Nesse pensamento, o autor MAGALHÃES (2018) menciona que:

Pensar em Educação de “deficientes” é muito mais do que propor estratégias e metodologias próprias de ensino aprendizagem. É produzir meios para tornar alguém, considerado incapaz, em alguém independente, capaz de estar no mundo de forma autônoma, capaz de interagir com a sociedade por si só. (MAGALHÃES, 2018, p. 840).

Segundo MATURANA (1999, p.15) “vivemos em uma cultura que se desvalorizam as emoções, não tão pouco existe a inter-relação entre a razão e a emoção, que constitui o ser humano; além disso, não é entendido que todo esquema racional tem um sentido emocional”. Não se pode desconsiderar a importância de associar afetividade e racionalidade no processo educativo.

Sobre a necessidade de estabelecer uma ligação entre o cognitivo e o afetivo, WALLON (apud ALMEIDA, 2004, p.82) menciona que “a emoção só estará de acordo com os interesses e a proteção do indivíduo quando for possível se compor com o conhecimento e o raciocínio”, proporcionando, dessa forma, que o aluno possa construir sua aprendizagem significativa conforme suas potencialidades e limitações.

Dentro do processo educativo, nada acontece de forma isolada porque o aluno não está sozinho. O conhecimento se constrói de forma individual, mas por um conjunto de aspectos. As ações que vão definir o sucesso ou o fracasso no resultado final. De acordo com a organização das

aprendizagens nessa proposta, os PCNs (2009) afirmam que um currículo deve ser:

[...] sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens. (MEC, 2009a)

As habilidades e competências dispostas através do currículo devem prever além da base comum e da parte diversificada, temas voltados para a vasta cultura presente na escola, para a particularidade de cada discente e a maneira como ele conduz suas novas descobertas. Assim, o desenvolvimento e a construção do conhecimento ocorrerão individualmente, coletivamente, socializando diferentes linguagens.

ROPOLI (2010) pontua o seguinte pensamento:

[...] a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico – PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática. É ingenuidade pensar que situações isoladas são suficientes para definir a inclusão como opção de todos os membros da escola e configurar o perfil da instituição. Não se desconsideram aqui os esforços de pessoas bem intencionadas, mas é preciso ficar claro que os desafios das mudanças devem ser assumidos e decididos pelo coletivo escolar. (ROPOLI, 2010, p. 10)

Considerando o currículo um fator integrante para o desenvolvimento social do aluno, instaura-se o entendimento de que o ato de ensinar não está ligado tão somente ao espaço restrito entre o professor e aluno em sala de aula ou nas atividades dos alunos em si. Tanto um quanto o outro exerce papel fundamental na construção do saber e a proposta pedagógica deve ser considerada pela diversidade. A afetividade e a amorosidade surgem para promover a aprendizagem significativa, permitindo que a troca entre os agentes seja positiva.

A partir dos PCNs do Ensino Médio (1997):

A aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo senso comum, mas visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante. Ao propor uma nova forma de organizar

o currículo, trabalhado na perspectiva interdisciplinar e contextualizada, parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois polos do processo interajam. (Brasil, 1997)

Em relação às aprendizagens, MARQUES (1999, p.47) reflete “[...] que construir conhecimentos no espaço escolar significa fazer relações entre os conhecimentos oriundos da diversidade”. Nesse sentido, uma criança com deficiência pode não acompanhar o desempenho da turma devido suas dificuldades em assimilar os conteúdos, ou, pelo contrário, por apresentar altas habilidades, acaba dispersando sua atenção já que aquele saber já não é interessante. A organização do currículo deve contemplar todas essas questões para que se desenvolva um processo educativo inclusivo. Ali, professor e aluno são constituídos dos saberes que compartilham e se fundem.

Sobre a prática pedagógica voltada para a educação inclusiva, são esperadas mudanças atitudinais, dinâmicas, flexíveis, que requerem reestruturação da escola para receber seus alunos que necessitam de aceitação, rompendo com as barreiras ainda existentes e oportunizando a equidade. Sendo assim, GLAT; PLETSCHE; FONTES (2007) apud SILVA NETO (2018) afirmam que:

A educação inclusiva não é apenas permitir que alunos com deficiência ingressem nas escolas ou turmas normais, como espaço de convivência para desenvolver sua "socialização". A inclusão escolar só faz sentido para que os alunos tenham sucesso acadêmico para ingressar e permanecer na escola, e isso só se baseará na atenção às particularidades de seu aprendizado e desenvolvimento. (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, apud SILVA NETO, 2018, p. 90).

Para idealizar um espaço inclusivo, acolhedor das diferenças e promotor das aprendizagens, é necessário um conjunto de ações propostas pelos órgãos competentes voltados à formação continuada para o trabalho docente, no envolvimento dos alunos, ao apoio e orientação dos pais, na estrutura para a gestão escolar a fim de estabelecer condições adequadas para a garantia do direito à educação.

A emoção não é prioridade em relação à razão, ou a afetividade não se sobrepõe à racionalidade, mas sim, um complementa o outro, promove o equilíbrio, estabelece a harmonia e instaura o amor. Os aspectos cognitivo e afetivo constituem a pessoa e, segundo FREIRE (2005, p.29), “não há educação sem amor” e nessa perspectiva, a criança com deficiência terá maior capacidade de superar as barreiras da aprendizagem através da amorosidade no cotidiano escolar.

Segundo o artigo 24 da Convenção sobre os Direitos Das Pessoas com Deficiência (CDPD), empregada pela ONU em 2006 (BRASIL,2011):

[...] os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, bem como o aprendizado ao longo de toda a

vida, com os seguintes objetivos: a) o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b) o máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c) a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. (BRASIL, 2011)

Toda e qualquer legislação federal, estadual ou municipal deve estar de acordo com os princípios preconizados pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD). O Plano Nacional de Educação, por exemplo, trata da meta relacionada à educação inclusiva. O seguinte texto identifica a meta referida:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2011)

É fundamental compreender que o sistema, por ser inclusivo, deve dispor de todos os agentes envolvidos no processo, sempre lembrando que cada ser atuante no espaço educativo possui desenvolvimento diferente, singular, e que a escola deve oferecer um ambiente interessante, heterogêneo, capaz de disseminar a aprendizagem e a afetividade, de maneira interligada.

No trabalho da escola, que está relacionado predominantemente aos aspectos funcionais cognitivos, sócio-afetivos e psicomotores, vê-se o professor e aluno como seres completos, com cognição e afetividade, quer dizer, razão e emoção sempre interligados. Desse modo, ALMEIDA (1999) menciona que:

[...] mesmo na escola, as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente. (ALMEIDA, 1999, p. 107).

Como afirma GALVÃO (1995, p. 45), “cada nova fase do desenvolvimento da criança altera o seu interesse às orientações das atividades desenvolvidas, sendo assim, do eu para o mundo, das pessoas para as coisas”. É notório que o saber se propaga através do envolvimento, do desejo do aprender e, para que o docente conquiste a atenção do aluno, uma vez que as necessidades se modificam conforme sua maturação e intencionalidade deve

manter sua percepção sobre cada singularidade promovendo sua prática para a individualidade e a coletividade.

Sobre a importância da afetividade nas relações para o desenvolvimento das aprendizagens, aqui refletindo sobre o aluno com deficiência, SOARES (2011) apud SANTOS (2017) relata que:

[...] cada criança tem o processo de desenvolvimento diferente, algumas aprendem com maior facilidade enquanto outras aprendem mais devagar. E nesse momento que é fundamental importância que o professor analise individualmente cada criança para poder adequar os conteúdos conforme a necessidade de cada um. As mudanças de estratégias de ensino podem contribuir para que todos aprendam. Em alguns casos, as estratégias de ensino não estão de acordo com a realidade do aluno. (SOARES, 2011, apud SANTOS, 2017, p.11)

Quanto ao espaço sala de aula, deve ser pensado e constituído de forma que a amorosidade colabore em todos os momentos da aprendizagem, desconstruindo a velha imagem dos alunos enfileirados e apenas recebendo o conhecimento pronto. É fundamental para o desenvolvimento do aluno que ele participe ativamente, socialize suas vivências e o professor então, a partir dessa realidade, elabore a sua prática. Para integrar as diversidades é preciso envolver-se com cada especificidade, formando uma base pedagógica construtiva que permita a equidade.

A equidade acontece por meio da aprendizagem, das inter-relações, do conhecimento construído. A sociabilidade se dá partindo dos princípios e ações baseados no respeito, na empatia, da participação mútua e da sistematização dos direitos e deveres enquanto cidadão. Cabe ressaltar a relevância das leis e políticas públicas inclusivas que asseguram essas práticas tanto na escola através da implantação de metodologias direcionadas a todos os públicos, quanto no meio sociocultural, proporcionando acessibilidade e garantias de direitos. Não basta integrar o aluno com deficiência na sala de aula ou qualquer outro ambiente, é preciso incluir com amorosidade.

Para que o aluno com deficiência possa sentir-se incluído no sistema regular, torna-se indispensável a construção de políticas públicas na área da formação, financiamento e gestão importantes para a transformação da estrutura educacional, com o propósito de promover oportunidades de acesso, participação em todo processo educativo e construção do saber num espaço onde a razão e a emoção valorize as diferenças.

## Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a Educação. A. A. Mahoney, & LR Almeida (Orgs.), Henri Wallon: Psicologia e Educação, p. 71-87, 2000.

BRASIL. Constituição da Rep

ública Federativa. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL/MEC/SEB: Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5/2009.

BRASIL. Lei n. 12.976, de 4 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 2013ª.

BRAZ, A. L. N. Reflexões sobre as origens do amor no ser humano. *Psicol. Am. Lat.* [online]. n.5, 2006.

CURY, Augusto Jorge: *Treinando a emoção para ser feliz*. SP: Academia de Inteligência, 2001.

FERNANDES, M. V. do N.; PEREIRA, J. R.; SALVADOR, A. de S. O significado da extensão popular para a comunidade. 2011, pp.183. In: VASCONCELOS E.M., CRUZ, P.J.S.C. (org.). *Educação Popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência*. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

FLETCHER, Jack M. e colaboradores. *Transtornos de aprendizagem [recurso eletrônico]: da identificação à intervenção [et al.]*; tradução Ronaldo Cataldo Costa. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2009

FLETCHER, J. M., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (1999 b). Comorbidity of learning and attention disorders: Separate but equal. *Pediatric Clinics of North America*, 46, 885-897.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. In: *Revista em Educação*. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356. 2007.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997

FREIRE, Paulo: Educação e mudança. Trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 28ª ed. RJ: Paz e Terra, 2005. Coleção educação e Comunicação. Vol. 1.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ; Vozes, 1995.

INCLUSÃO; Revista de Educação Especial/ Secretaria de Educação. v.1, n.1 (out.2005).- Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

MAGALHÃES, G. M. B. Breves considerações sobre sujeitos com transtorno global do desenvolvimento - TGD. V seminário nacional de educação especial XVI seminário capixaba de educação inclusiva UFES – Vitória / ES – 17 A 20 DE SETEMBRO DE 2018. Vitória. ES. 2018

MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MATURANA, H.; VARELA, F. A Árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas, SP. Editorial Psy II, 1995. 281 p

MORIN. E. O enigma do Homem, para uma Nova Antropologia. Trad. Fernando. C.F. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.1979.

NASCIMENTO, L. R.; PRATTI, R. C. B. Pedagogia da Afetividade no Processo de Ensino Aprendizagem [monografia]. Serra: Escola de Ensino Superior Anísio Teixeira, 2011.

RIBEIRO, Marinalva Lopes e JUTRAS, France: Representações sociais de professores sobre afetividade. Revista Estudos de Psicologia, nº 23, vol. 1, jan/mar de 2006. p.39-45.

ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza – CE, Universidade Federal do Ceará.

SANTOS, M. Z de Q. FARIAS, R. de; CARAÚBAS L. M. de A. S. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais em duas salas da Rede Municipal do Recife na Percepção das Professoras do AEE. Pernambuco. PE. 2017.

SOUZA, V. S. de. Altas habilidades e Superdotação: Uma reflexão sobre o tema. Medianeira. PA. 2013.

TAILLE, Yves De La; DANTAS, Heloisa & OLIVEIRA, Marta Kohl de: Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. SP: Summus, 1992.

A perspective view of a suspension bridge walkway, likely the Manhattan Bridge, with a city skyline in the background. The walkway is flanked by metal railings and has a white line down the center. The bridge's steel structure and suspension cables are prominent. The sky is a mix of blue and orange, suggesting a sunset or sunrise. An American flag is visible on a tower in the distance.

# Reflexões e análises acerca da inclusão de alunos cegos no ensino superior na área de ciências exatas

Teodora Pinheiro Figueroa, Eliane Maria De Bortoli Fávero e Rúbia Eliza de Oliveira Schultz Ascari



10.47247/MR/6063.023.9.28

## Introdução

A declaração de Salamanca<sup>1</sup>, na Espanha, foi o marco fundamental para a inclusão escolar de Pessoas com Deficiência (PcD), pois a partir desta declaração a educação especial foi inserida dentro da estrutura de “educação para todos”. Atualmente o direito de PcD é regido a partir da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei 13.146<sup>2</sup> (de 06/07/2015), a qual assegura a inclusão de PcD no sistema educacional no Brasil, em todos os níveis e modalidades, desde a educação básica à educação superior. Desta forma, fica determinado pela lei que é dever do poder público assegurar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem dessas pessoas, devendo eliminar quaisquer barreiras que impeçam o atendimento das necessidades dos estudantes com deficiência.

Especificamente a nível de Ensino Superior, a inclusão de PcD é assegurada pela Lei Federal 13.409 de 28/12/2016, a qual prevê a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Neste capítulo nos restringiremos a reflexões e discussões sobre a inclusão especificamente de pessoas cegas no Ensino Superior. Ao que se define, pessoa cega são pessoas com visão zero e sem luminosidade, ou seja, segundo o Artigo 1, parágrafo 2 da Portaria nº 3.128<sup>3</sup> do Ministério da Saúde:

§ 2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10<sup>4</sup>) e considera-se cegueira quando esses valores se encontram abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10).

Para a inclusão de pessoas cegas nas Instituições do Ensino Superior (IES), a Portaria 3.284/2003 MEC/GM<sup>5</sup>, destaca a responsabilidade das IES (pública ou privada) quanto à garantia de algumas condições necessárias para alunos com deficiência visual:

“(…) compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) de manter sala de apoio equipada com máquina de datilografia braille, impressora braille acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que

---

1 <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

2 [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)

3 [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128\\_24\\_12\\_2008.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html)

4 <https://www.amplimed.com.br/cid-10/>

5 <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>

amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, réguas de leitura, scanner acoplado a computador; b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braille e de fitas sonoras para uso didático.” (BRASIL, 2003, p.1-2)

Para isso, as IES instituíram o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)<sup>6</sup>, assim denominado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), onde os professores e/ou pesquisadores e alunos tem acesso a estes materiais e/ou à solicitação destes conforme a necessidade de utilização de cada um.

Porém o ingresso de alunos cegos na área de exatas na UTFPR, trouxe várias questões e reflexões sobre a inclusão e a questão social, a inclusão e a formação de professores a nível de Ensino Superior e a inclusão e os recursos didáticos e/ou tecnológicos.

Diante deste cenário, implementou-se o projeto de extensão denominado “Canal no YouTube: GICES (Grupo para Inclusão de Cegos no Ensino Superior)”, como um meio de buscar respostas para estas questões e reflexões por meio de aprendizado com a experiência de outros professores e pesquisadores atuantes na área de inclusão de alunos cegos, e com a trajetória de profissionais cegos da área de exatas atuantes no mercado de trabalho. A partir da possibilidade de realização deste projeto, idealizou-se uma forma de poder contribuir na formação continuada de professores do Ensino Superior, objetivando a formação de uma rede de contatos e de apoio para a inclusão de alunos cegos nas IES.

Neste capítulo encontram-se possíveis respostas obtidas como resultado da execução do projeto de extensão aliado a uma pesquisa bibliográfica relacionada ao tema.

## **Inclusão de pessoas Cegas e a questão social**

É importante relatar que o contexto histórico de pessoas cegas na sociedade é marcado conforme ressalta Benazzi (2015), da Antiguidade até o início da Idade Moderna, como um período místico no que se refere à cegueira, uma vez que se acreditava que esta era uma desgraça.

As pessoas cegas, segundo Lorimer (2000), foram sempre consideradas como incapazes e dependentes, foram maltratadas e negligenciadas, sendo que em muitas civilizações eram até mortas.

Segundo Motta (2004) no Reino Unido, as primeiras referências às pessoas cegas datam do início do Século XII e retratam um refúgio para homens cegos, nos arredores de Londres, pois esses eram mendigos que viviam da caridade alheia.

---

6 <http://www.utfpr.edu.br/estrutura/grad/contatos/dirgrad-pb/nai>

Em meados dos séculos XV e XVI, com o avanço das ciências, a filosofia humanística chega ao auge. Desta maneira, a deficiência visual passa a ser compreendida como patologia.

A preocupação com a educação de pessoas cegas surgiu no século XVI, com Girolinia Cardono, um médico italiano que testou a possibilidade do aprendizado de leitura através do tato.

A partir do século XVIII, o entendimento a respeito da deficiência visual tornou-se mais aprofundado, surgindo os primeiros conhecimentos anatomo-fisiológicos para a compreensão científica sobre o funcionamento do olho e do cérebro. Os séculos XVIII e XIX marcaram mudanças e um avanço na história das pessoas com deficiência visual.

No ano de 1784 foi criada em Paris, por Valentin Haüy, o Instituto Real de Jovens Cegos, onde se aprendia a ler por meio da impressão em papéis de maneira muito forte, o que dava relevo às letras.

No ano de 1819 o jovem Louis Braille ingressa no Instituto de Paris e anos mais tarde desenvolveria um sistema com caracteres em relevo para escrita e leitura de cegos - o sistema Braille, o que traz para a educação de pessoas cegas um grande desenvolvimento.

Atualmente, mesmo com uma diversidade de recursos que foram desenvolvidos, ainda existem obstáculos à inclusão, fato comprovado na literatura científica (DUSEK, 2021; SELAU, DAMIANI e COSTA, 2017; PIMENTEL e SILVA, 2021) e, evidenciado na fala dos palestrantes que participaram de seminários promovidos pelo GICES, como por exemplo, é destacado no seminário intitulado: “O ensino de ciências e matemática na perspectiva da educação inclusiva: desafios no presente cenário brasileiro”, a questão da inclusão como um paradigma social, no sentido de que não basta uma escola inclusiva, a sociedade em todos os seus ambientes deve ser inclusiva, caso contrário, a pessoa cega, por exemplo, encontrará dificuldades para uma participação efetiva de uma estrutura social não inclusiva.

Outro ponto importante evidenciado neste seminário é que “dificuldades, limitações, incapacidades não são atributos intrínsecos da pessoa com deficiência, são o resultado de uma divergência entre suas características e a estrutura social constituída para a participação da pessoa que não possui deficiência”.

Sendo assim, na perspectiva da inclusão e a questão social, conclui-se a partir dos relatos de pesquisas e dos seminários do GICES que para a inclusão da pessoa cega nas IES faz-se necessário trazer à luz por meio de discussões o paradigma da inclusão social, o que transcende o conhecimento técnico de uma determinada disciplina, ou seja, as pessoas de uma sala de aula, também precisam ser inclusivas, a fim de que este aluno cego, pertença de fato à turma e, interaja com ela em atividades desta disciplina.

---

7 <https://youtu.be/B5YGjN88Tfg>

Sendo assim, é imprescindível um parâmetro que transcende à esta relação professor-aluno, o fator humanidade, o qual requer conhecer a realidade do aluno para ter o conhecimento de que mudanças e adaptações são necessárias.

## Inclusão e formação de professor

Atualmente é assegurado o direito às pessoas cegas pelas leis instituídas à PcD, mas a questão é: a sociedade, as IES (foco desta pesquisa), especialmente os professores da área de exatas (foco desta pesquisa) tem conhecimento das possibilidades de inclusão nas mais diversas disciplinas de um determinado curso nestas áreas?

Nas diversas temáticas dos seminários do GICES, tais como: “Acessibilidade no Ensino de Exatas”<sup>8</sup>, “Da Educação Inclusiva à novas áreas de pesquisa na Engenharia”<sup>9</sup>, “Trajetória de uma Cega Mestre em Engenharia no Brasil”<sup>10</sup>, “Recebendo Cegos em Carreiras de Ciência e Tecnologia: Solucionando Problema do Ensino de Matemática”<sup>11</sup> e “Experiência da UFMG no atendimento aos alunos PcD”<sup>12</sup>, fica claro na fala dos palestrantes que apesar dos avanços no sentido de desenvolvimento de tecnologias acessíveis para a inclusão de alunos cegos na sociedade, os professores a nível de Ensino Superior ainda se encontram despreparados e carecem de receber capacitação para a sua atuação pedagógica. As falas desses palestrantes podem ser constatadas em relatos de pesquisas científicas, como por exemplo, em BAPTISTONE, et al. (2017); SILVA et al. (2019); VÍLCHEZ (2021).

Diante desta realidade, de forma a contribuir com a formação continuada de professores das IES, desenvolveu-se uma página no Facebook intitulada: “Grupo para Inclusão de Cegos no Ensino Superior”<sup>13</sup> com postagens de pesquisas relacionadas ao tema, com o objetivo de formar uma rede de contatos para parcerias de projetos de pesquisa e de ensino nesta área.

Nesta página do Facebook também se encontra um Protocolo de Diagnóstico<sup>14</sup> desenvolvido pelas autoras deste trabalho, como um meio de contribuir com os professores no processo de inclusão em sua disciplina.

Além disso, o projeto de extensão trouxe contribuições na perspectiva da inclusão e formação inicial de professores buscando evidenciar a necessidade de inserir em cursos de licenciatura, nas disciplinas pedagógicas,

---

8 <https://youtu.be/zrl6uCzTJNE>

9 [https://youtu.be/PpQoo\\_NK6-4](https://youtu.be/PpQoo_NK6-4)

10 <https://youtu.be/gbpyVFqsV5Q>

11 [https://youtu.be/\\_W5zBRc3Y\\_E](https://youtu.be/_W5zBRc3Y_E)

12 [https://youtu.be/m5WeECDt\\_bs](https://youtu.be/m5WeECDt_bs)

13 <https://www.facebook.com/grupoinclusaocegosensinosuperior>

14

[https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=pfbid02mdrpHM8vwsGt4AP8z79EbH8bnHfU3R2cttjh7BtHqYaLjetFB8xtgBLfSQCKVi98l&id=100076194182707&mibextid=Nif5oz](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=pfbid02mdrpHM8vwsGt4AP8z79EbH8bnHfU3R2cttjh7BtHqYaLjetFB8xtgBLfSQCKVi98l&id=100076194182707&mibextid=Nif5oz)

discussões acerca de, por exemplo, como fazer as adaptações necessárias em planos de ensino de um determinado conteúdo para lecionar em uma turma com alunos cegos.

Neste caso, podemos concluir a partir das pesquisas sobre inclusão e formação de professores (LIMA, 2020; COCHRAN-SIMITH et al., 2018; GRAHAM e FORLIN, 2018), que devem existir discussões específicas que permeiem todo o currículo dos cursos de formação de professores.

Além disso, acredita-se que a questão da inclusão deve perpassar pelo tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

## **Inclusão e recursos didáticos e/ou recursos tecnológicos**

Na área da tecnologia, muitos recursos didáticos e/ou tecnológicos têm sido desenvolvidos, mas na perspectiva da inclusão de pessoas cegas no Ensino Superior, em cursos de engenharias, por exemplo, constatou-se a partir dos seminários do GICES, que nem sempre existirá a resposta imediata para a pergunta: “Como ensinar a um aluno cego as especificidades de um simulador de circuito eletrônico?” Para responder a esta questão, o professor palestrante do seminário: “Da Educação Inclusiva à Novas Áreas de pesquisa na Engenharia”<sup>15</sup>, buscou respostas a partir de um projeto de pesquisa e, assim se deparou com uma nova linha de pesquisa nesta área envolvendo a Robótica, Visão Computacional para o desenvolvimento de simuladores de circuito eletrônico para aluno cego.

Outro exemplo, pôde-se observar na trajetória acadêmica do palestrante do seminário: “Recebendo Cegos em Carreiras de Ciência e Tecnologia: Solucionando Problema do Ensino de Matemática”<sup>16</sup>. Segundo relatos do palestrante, para que o mesmo pudesse se comunicar com um aluno cego na década de 90 em sua disciplina, o professor palestrante procurou se aproximar do aluno, para responder a seguinte questão: “Como vou lecionar Computação Gráfica para um aluno cego ?!”<sup>17</sup> A partir do estreitamento desta relação aluno-professor, o professor juntamente com o aluno, iniciou o desenvolvimento de um projeto sob a coordenação do Engenheiro Diogo Takano da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que futuramente deu origem ao DOSVOX (sistema para microcomputadores da linha PC, que se comunica com o usuário por meio de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por pessoas com deficiência visual).

O compartilhamento dessas experiências, é oportunizado a partir do projeto de extensão, por meio da disponibilização dos seminários realizados em um canal do YouTube, aberto a toda a comunidade acadêmica e à comunidade

---

15 [https://youtu.be/PpQ0o\\_NK6-4](https://youtu.be/PpQ0o_NK6-4)

16 [https://youtu.be/\\_W5zBRc3Y\\_E](https://youtu.be/_W5zBRc3Y_E)

17 <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/histdvox.html>

externa, a nível nacional. Sendo assim, a partir do relato de experiências dos participantes dos seminários, conclui-se que, a perspectiva da questão da inclusão e sua relação com recursos didáticos e/ou tecnológicos, vislumbra ações dos professores pesquisadores nas suas mais diversas áreas de formação, de tal forma a promover o desenvolvimento de novas linhas de pesquisa que possam resultar de parcerias entre as universidades públicas e subsidiadas por agências de fomento, objetivando contribuir para que todas as esferas da sociedade sejam inclusivas.

Diante dos resultados das pesquisas e do projeto de extensão no que diz respeito às perspectivas da inclusão de pessoas cegas no Ensino Superior, desenvolveu-se um Modelo Praxeológico Geral (MPG) para o estudo, análise e discussão dos professores e pesquisadores a nível de Ensino Superior, de tal forma a apresentar as respostas que obteve-se com o desenvolvimento do projeto de extensão, a partir de questões e respostas sob a ótica da formação e/ou formação continuada de professores na área de ciências exatas.

### **Modelo Praxeológico Geral (MPG) para o estudo e análise em cursos de formação e/ou formação continuada de professores na área de ciências exatas**

O MPG é fundamentado na noção de praxeologia. A noção de praxeologia está no cerne da Teoria Antropológica do Didático (CHEVALLARD, 2009). Essa noção generaliza várias noções culturais comuns - as de saber e saber-fazer. Uma praxeologia ( $\wp$ ) é formada pelo bloco práxis [T,  $\tau$ ], saber-fazer, e o bloco logos [ $\theta$ ,  $\Theta$ ] discurso sobre a práxis, em que T se refere ao tipo de tarefa contendo ao menos uma tarefa  $t$ ,  $\tau$  a técnica ou modo de se realizar uma tarefa do tipo T,  $\theta$  a tecnologia, isto é, um discurso sobre a técnica, e  $\Theta$  a teoria, ou justificativa da tecnologia.

As praxeologias vivem nos sistemas didáticos presentes nas situações didáticas. Ao que nos referimos situação didática, é o conjunto das relações estabelecidas em um sistema didático, formado por um aluno ou uma turma de alunos, um diretor do estudo podendo ser o professor, e o objeto que está sendo estudado. Este conjunto de relações, envolve a relação que cada sujeito, em uma determinada posição dentro da instituição, deve manter idealmente com o objeto e a relação que cada sujeito tem com o objeto. Segundo Brousseau (1978) estas relações são estabelecidas explicitamente e/ou implicitamente entre um aluno e/ou um grupo de alunos, um certo meio (*milieu*, em francês) onde e através do qual ocorrem as interações, e um sistema educativo, representado pela figura do professor para que esses alunos adquiram um saber constituído ou em constituição.

O cerne da razão de ser do *milieu* está intimamente relacionado a situação didática, e envolve as relações entre os sujeitos envolvidos durante o processo de ensino e aprendizagem, onde aquele que ensina algo a alguém tem

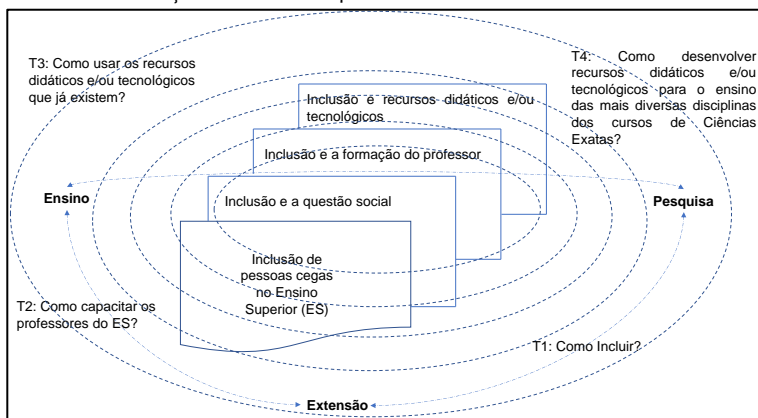
um papel imprescindível ora como mediador, ora como observador, na estruturação deste *milieu*, como propõe Margolinas (1995).

A inclusão de alunos cegos no Ensino Superior, nos processos de ensino e aprendizagem, está imersa em sistemas didáticos, em que alguém ensina ao outro a fazer alguma coisa, mas algumas questões permeiam essa premissa: Como ensinar? Como adaptar os materiais? Como usar uma linguagem adequada? Qual a relação deste aluno cego com o objeto de estudo? E como se dá esta relação? Como utilizar os recursos didáticos e/ou tecnológicos existentes? Com quais recursos didáticos e/ou tecnológicos o aluno cego possui maior afinidade? E a questão do tempo didático? E a formação que o professor não teve para atuar neste cenário de inclusão?

Devido a essas diversas questões que envolvem esse tema, desenvolveu-se um MPG que contempla um sistema praxeológico formado pelo saber-fazer  $[T, \tau]$  e pelo bloco logos  $[\theta, \Theta]$ , a partir dos resultados que se obteve das pesquisas realizadas e do projeto de extensão.

A Figura 1 apresenta o MPG para discussão e análise, o qual poderá ser ampliado pelos professores pesquisadores a partir da formulação de outras praxeologias oriundas do desenvolvimento de pesquisas a nível de ensino e extensão.

Figura 1: Desenho do MPG proposto para o estudo e análise em cursos de formação e/ou formação continuada de professores na área de ciências exatas.



Fonte: Autores

Na Figura 1, observa-se que as perspectivas da inclusão elencadas neste capítulo (Inclusão e a questão social, Inclusão e formação do professor, Inclusão e recursos didáticos e/ou tecnológicos) estão intimamente conectadas e, envoltas em múltiplas camadas (elipses tracejadas), as quais representam caminhos que devem ser investigados e explorados na perspectiva do

paradigma da inclusão social. Diante deste cenário, as respostas às questões que as permeiam, envolvem praxeologias que dependem da interconexão entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

A Tabela 1 apresenta detalhes do MPG proposto, envolvendo questões que impulsionaram a realização do projeto de extensão, entre outras que surgiram durante a realização dos seminários (ver site do GICES)<sup>18</sup> e, as suas possíveis respostas obtidas em um sistema didático envolvendo atores que buscam aprender (professores, pesquisadores) em um percurso de busca e investigação, em que os atores que representam quem ensina alguém a aprender, trocam os seus papéis no processo, em um sistema didático de compartilhamento de experiências, em que todos ensinam e aprendem com as suas experiências, incluindo as respostas da literatura científica na área de inclusão.

Tabela 1: Elementos do MPG proposto para o estudo e análise em cursos de formação e/ou formação continuada de professores na área de ciências exatas

Inclusão e a questão social	Inclusão e a formação do professor	Inclusão e recursos didáticos e/ou tecnológicos	
T1: Como Incluir?	T2: Como capacitar os professores do ES?	T3: Como usar os recursos didáticos e/ou tecnológicos que já existem?	T4: Como desenvolver recursos didáticos e/ou tecnológicos para o ensino das mais diversas disciplinas dos cursos de Ciências Exatas?
σ: Protocolo Diagnóstico	σ: Cursos de extensão para a formação continuada; Criação de rede de apoio e contato (ver site do GICES); Discussão nos cursos de formação em todas as disciplinas da área pedagógica	σ: Cursos de extensão para a formação continuada; Criação de rede de apoio e contato (ver site do GICES); Utilização nos cursos de formação em todas as disciplinas da área pedagógica	σ: Criação de novas linhas de pesquisa; desenvolvimento de projetos de ensino e de pesquisa.
θ: Necessidade de estreitamento da Relação Aluno-Professor	θ: Relatos de pesquisas sobre a carência na formação do professor	θ: Relatos de pesquisas sobre a carência na formação do professor	θ: Relatos das experiências dos professores e pesquisadores nos seminários do GICES
⊖: LBI (Lei 13.146)	⊖: LBI (Lei 13.146)	⊖: LBI (Lei 13.146)	⊖: LBI (Lei 13.146)

Fonte: Autores

O MPG é uma forma simplificada de elencar algumas praxeologias que se espera contribuir para o desenvolvimento de outras que possam ampliar este MPG de forma a trazer contribuições para a inclusão de pessoas cegas no Ensino Superior.

<sup>18</sup> <https://gices.pb.utfpr.edu.br/eventos-professores>  
<https://gices.pb.utfpr.edu.br/eventos-alunos-e-egressos>

## Considerações Finais

As análises e reflexões oriundas do desenvolvimento do projeto de extensão sobre a inclusão de pessoas cegas nas IES na área de ciências exatas, constatou a necessidade de junção entre ensino, pesquisa e extensão em prol desta causa, a partir de um estreitamento nas relações aluno, professor e saber na busca da ampliação de um MPG cada vez mais abrangente, munido de praxeologias características de um cenário interdisciplinar.

É importante ressaltar que o aporte teórico da TAD foi imprescindível na idealização e proposição do MPG, o qual é um protótipo estruturado para promover discussões em cursos de formação e/ou formação continuada de professores na área de ciências exatas de tal forma a ser ampliado de acordo com as questões que possam surgir nos diversos espaços das IES.

## Referências

BAPTISTONE, G. F.; NETO, I.A.M.; TOYAMA, K.S.F. A inclusão do aluno cego na Educação Superior: percepções de professores de um curso superior de licenciatura em química. ACTIO, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 98-121, jan./jul. 2017.

BENAZZI, Luciane Eloisa Brandt. A cegueira no contexto histórico. Portal Educação, 2015.

BRASIL. Portaria nº 3.284, de 7 de Novembro de 2003. Brasília – DF, 2003. Disponível em: [http://www.crea-sc.org.br/portal/arquivosSGC/File/port3284\\_2003.pdf](http://www.crea-sc.org.br/portal/arquivosSGC/File/port3284_2003.pdf). Acesso em: 08/08/2021

BROUSSEAU, G. (1978). L'observation des activités didactiques. Revue Français de Pédagogie, v.45, p.130-139.

CHEVALLARD, Y. (2009). La TAD face au professeur de mathématiques, Toulouse, 29 avril 2009. Disponível em: [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id\\_article=162](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=162). Acesso em: 12/2022

COCHRAN-SMITH, M., ZEICHNER, K. M., E SCHLESSINGER, S. Teacher Education and the Challenge of Diversity in Schools : An Overview of Research and Practice. Journal of Teacher Education, 69(2), p. 95-105, 2018.

DUSEK, P.M. et al, Um panorama do mercado de trabalho da pessoa com deficiência visual na cidade do Rio de Janeiro, INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 22, n. 1, p. 211-223, jan./mar. 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/inter/a/WJDmzN3L69mqbn4NyyZRNPB/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 27/04/2023.

GRAHAM, L., e FORLIN, C. Teacher Preparation for Inclusive Education: An International Review of Literature and Evidence. *Internacional Journal of Inclusive Education*, 22(3), p. 238-259, 2018.

LIMA, P.G.; SANTOS, J.M.O. A formação de professores e a educação inclusiva: discussão acerca do tema, *Revista Docent Discunt, Engenheiro Coelho, SP*, volume 01, número 1, p. 63-70, 2º semestre de 2020, Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/rdd/article/view/1315/1192>. Acesso em: 27/04/2023.

LORIMER, P. *Reading by Touch – Trials, Battles and Discoveries*. National Federation of the Blind. Baltimore, 2000.

MARGOLINAS, C. La struturation du milieu et ses apports dans l'analyse a posteriori des situations. In: MARGOLINAS, C. *Les débats de didactique des mathématiques*. Annales, 1993-1994. Grenoble: La Pensée Sauvage, p. 89-102, 1995. Disponível em: <<https://shs.hal.science/halshs-00418815/document>> Acesso em: 28 abr. 2023.

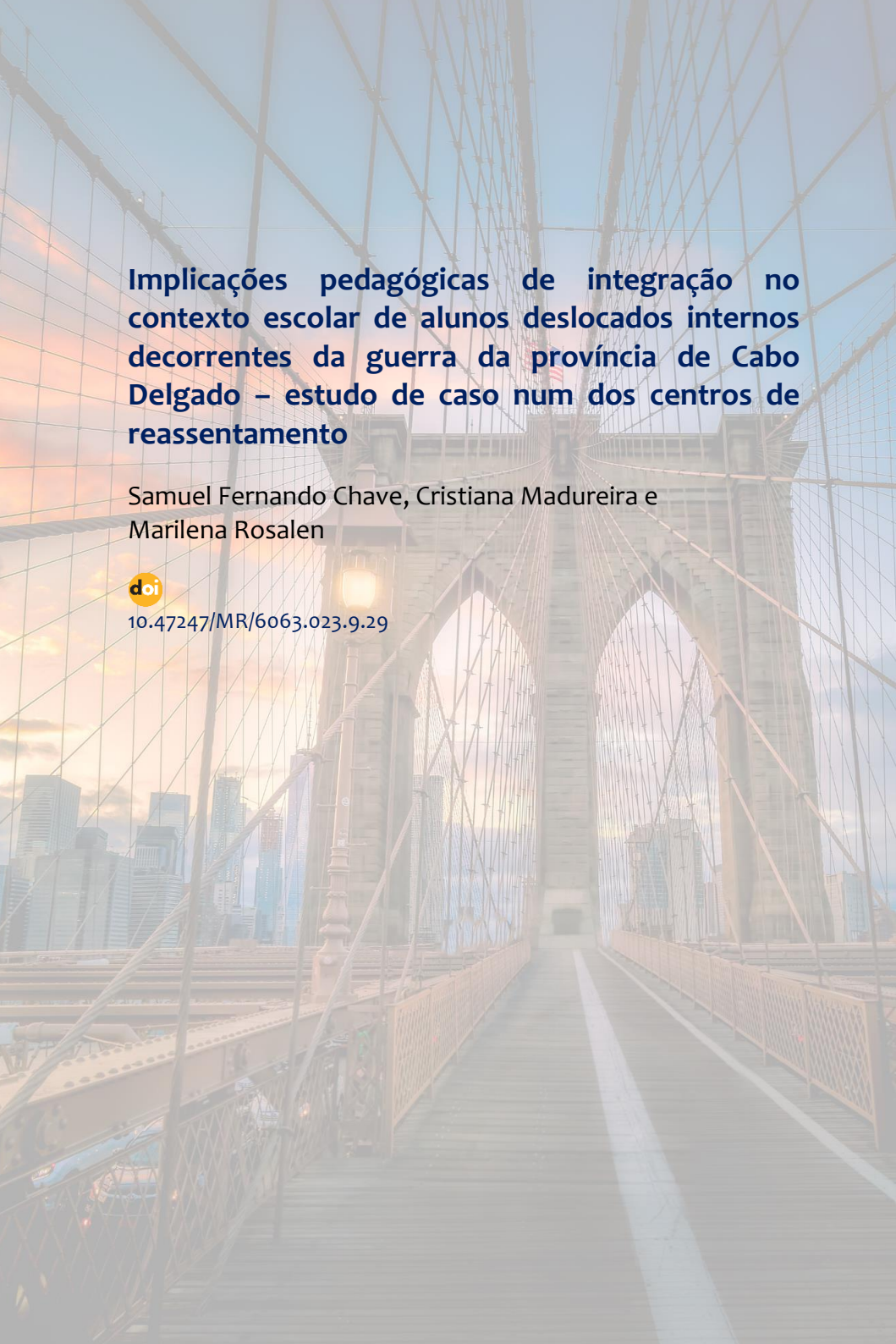
MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. *Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão um estudo na perspectiva da teoria da atividade*. 2004. 204f. TESE. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

PIMENTEL, A.M.; SILVA, J.C. Inclusão Educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 29, e2904, 2021.

SELAU, Bento; DAMIANI, Magda Floriana; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos? *Acta Scientiarum. Education*, v. 39, n. 4, p. 431-440, 2017.

SILVA, Viviane Clotilde da; POSSAMAI, Janaína Poffo; REIS, Dalton Solano dos; WINDISCH, Taisa Dagnoni. Superando os obstáculos no desenvolvimento da inclusão em sala de aula com o auxílio de um projeto de extensão. *Educação Matemática em Revista*, v. 24, n. 64, p. 183-194, 2019.

VÍLCHEZ, Iván Carlos Curioso. Educação superior e deficiência: cenários da inclusão de estudantes com deficiência visual na universidade. *Periferia*, v. 13, n. 1, p. 325-345, 2021.

A perspective view of a suspension bridge walkway, likely the Manhattan Bridge, with a city skyline in the background. The walkway is made of wooden planks and has a white line down the center. The bridge's steel structure and suspension cables are visible. The sky is a mix of blue and orange, suggesting a sunset or sunrise.

# **Implicações pedagógicas de integração no contexto escolar de alunos deslocados internos decorrentes da guerra da província de Cabo Delgado – estudo de caso num dos centros de reassentamento**

Samuel Fernando Chave, Cristiana Madureira e Marilena Rosalen



10.47247/MR/6063.023.9.29

## Introdução

Desde Outubro de 2017, no norte de Moçambique, concretamente na província de Cabo Delgado vivem-se momentos de ataques de grupos armados classificados como uma ameaça terrorista. Este terrorismo islâmico já provocou a morte de centenas de pessoas e muitas centenas de pessoas viram-se obrigadas a se afastarem e se refugiarem a lugares seguros nas outras províncias, caso este que obrigou as autoridades moçambicanas a criar centros de reassentamento de deslocados de guerra da província de Cabo Delgado.

Nestes centros encontramos crianças e jovens em idade escolar e que frequentavam a escola em Cabo delgado e que foram reintegradas nas escolas localizadas nos arredores destes centros.

Para o estudo foi traçado o seguinte objetivo geral: compreender as implicações pedagógicas de integração no processo educativo de alunos deslocados internos de guerra da província de Cabo Delgado. Para a concretização deste objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: descrever os mecanismos levados a cabo pelas autoridades locais para integração de alunos deslocados internos de guerra nas escolas locais; descrever as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores para adequar a integração de alunos deslocado internos em turmas das escolas locais; analisar como os professores refletem sobre o processo de ensino e aprendizagem tendo em conta a necessidade de integração de novos alunos nas turmas; analisar o desempenho escolar dos alunos deslocados internos e integrados nas escolas em termos de socialização, motivação para aprender e, aproveitamento pedagógico.

Importa referir que este artigo está estruturado em quatro partes, nomeadamente: a introdução, onde apresentamos o tema, objetivos da investigação; seguido de estado de arte onde apresentamos a discussão de teorias de autores de referência, investigações recentes e seus resultados; a metodologia de investigação utilizada e, por último, os resultados e as considerações finais obtidos na pesquisa.

## Desafios da integração no contexto escolar de alunos deslocados internos de guerra da província de Cabo Delgado

A integração no escolar de alunos deslocados internos de guerra da província de Cabo Delgado começa a ser uma realidade no contexto Moçambicano.

A integração é vista como um processo de adaptação bidireccional tanto das pessoas recém-chegadas como da sociedade de acolhimento onde as pessoas recém-chegadas fazem alguns ajustes a fim de se integrarem com sucesso, enquanto a sociedade de acolhimento também faz algumas mudanças a fim de acomodá-los (Chávez, 2020).

Correia (1992), define a integração:

Como sendo um conceito que pretende sempre que possível, a colocação da criança com deficiência junto da criança dita normal para fins académicos e sociais e meio menos restritivo possível como sendo um conceito que pede a colocação da criança com NEE num ambiente o mais normal possível, de acordo com as suas características, com o fim de ela poder vir a receber uma educação apropriada, esta a inferir que a integração de criança ou aluno com NEE parte da convicção que a criança deve ser educada no meio restritivo possível e de que este meio pode responder satisfatoriamente as suas necessidades educativas, fornecendo-lhe o apoio educativo imprescindível a superação do seu problema (p.45).

A integração educativa é entendida como “uma aproximação dinâmica para responder positivamente à diversidade dos alunos e ver as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem” (UNESCO, 2005, p.12).

Por sua vez, a National Association of Retarded Citizens define a integração escolar como a oferta de serviços educativos que se põem em prática mediante a disponibilidade de uma variedade de alternativas de ensino e de classes que são adequadas ao plano educativo, para cada aluno, permitindo a máxima integração institucional, temporal e social durante a jornada escolar normal.

Bautista (1993), “define, a integração escolar como um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objetivo de oferecer um conjunto de serviços a todos os alunos deslocados internos com base nas suas necessidades de aprendizagens” (p.29).

Com base nos conceitos acima apresentados por diversos autores, podemos perceber que integração é o processo de acolher deslocados, emigrantes e deslocados internos como grupo de indivíduos com direitos de segurança, proteção, educação e paz. No que diz respeito à integração educativa percebe-se que é a ação de acolher e incluir no mesmo processo de ensino e aprendizagem diferentes alunos provenientes de diferentes lugares, culturas e diferentes necessidades para que tenham a oportunidade de participarem e envolverem-se ativamente nas aprendizagens.

### **Implicações pedagógicas de integração no contexto escolar de alunos deslocados internos de guerra da província de Cabo Delgado**

Para que a integração possa ser bem sucedida é importante eliminarmos as barreiras às aprendizagens, que se prendem com a manifestação de necessidades educativas, linguísticas, sociais e emocionais. Segundo Chávez (2020), as necessidades de destes alunos vão desde a educação, segurança, comunicação, sentimentos de pertença e identidade até

à superação de perdas e traumas. De seguida, apresentam-se as necessidades à luz de Chávez (2020):

Necessidade de aprender a língua anfitriã e desenvolver a língua materna

Um dos desafios dos professores, prende-se com dar resposta à necessidade destes alunos que precisam de apoio para desenvolver tanto a língua da região de acolhimento como a sua língua materna, pois consideram frequentemente que a aquisição da língua ou dialeto da região de acolhimento é importante para a sua inclusão social e educativa. Além da língua ou dialeto de acolhimento, os alunos deslocados internos também precisam de desenvolver a sua língua materna. Isto tem um efeito positivo no sentido de pertença à sua comunidade. Pelo que é importante que os alunos deslocados internos tenham interação contínua com a respetiva família na sua língua materna.

Necessidade de superar a escolaridade interrompida ou a educação limitada

Muitos alunos deslocados internos tiveram uma educação interrompida ou têm uma experiência educativa bastante limitada, nessa vertente, surgem alguns desafios mais específicos como o manuseio de material académico na sala de aula ou o tratamento de conceitos e referências que são cultural e socialmente desconhecidos. Sem educação em proximidade humana, os alunos deslocados internos com poucas competências são mais propensos a abandonar a escola e é daí que, há uma forte necessidade de superar a escolaridade interrompida e a educação limitada para alcançar seus pares.

Necessidade de adaptação a um novo sistema educativo

Os alunos também precisam de se adaptar a um novo sistema educativo e a uma nova cultura escolar porque as normas relativas ao comportamento escolar podem ser diferentes daquelas da sua zona de origem. Esta necessidade de adaptação inclui as dificuldades de pais deslocados internos em familiarizar-se com a cultura do novo sistema educativo.

## Necessidade de comunicar com os outros

O deslocamento forçado muda a forma como os alunos são capazes de comunicar. Muitas vezes têm dificuldades em se fazer entender, são incapazes de expressar adequadamente suas necessidades, e os demais não conseguem entender ou interpretar suas mensagens. Isto tem um impacto significativo no seu sentimento de pertença.

Os alunos deslocados internos precisam de uma linguagem sólida comum para a comunicação. Por exemplo, sinais básicos de língua gestual podem ser usados desde o início e podem eventualmente levar à comunicação verbal.

## Necessidade de criar laços e de experimentar um sentimento de pertença

Estes alunos também têm uma forte necessidade de se relacionar com os outros e de experimentar um sentimento de pertença à nova comunidade e à nova escola. Além disso, devido às diferenças (por exemplo, culturais), podem sentir-se alienados e ter mais dificuldade em desenvolver um sentimento de pertença. A perda e a criação de amizades é especialmente desafiante para os alunos deslocados internos e pode ser uma barreira significativa para a sua integração.

## Necessidade de desenvolver uma forte identidade pessoal

Os alunos deslocados internos precisam de uma identidade pessoal forte. Isto implica navegar entre a sua cultura de origem e a cultura de acolhimento. A luta destes alunos para encontrar o equilíbrio adequado pode impedir a adaptação à zona que as acolhe. A construção e a reconstrução de identidades desempenham um papel importante na integração das e dos alunos deslocados internos nas escolas e sociedades. As escolas são lugares de socialização e, portanto, têm a responsabilidade de ajudar os alunos deslocados internos a compreender sua nova zona e a tornar-se parte dele.

## Necessidade de segurança

Muitos destes alunos já passaram por guerras, conflitos e ambientes inseguros e, portanto, precisam de se sentir seguros nos novos bairros ou províncias. As escolas podem ser uma dimensão estabilizadora nas vidas instáveis dos alunos deslocados internos. Elas proporcionam espaços seguros para novos encontros, interações e oportunidades de aprendizagem. No

entanto, os alunos deslocados internos também podem sofrer discriminação e bullying nas escolas das zonas de acolhimento. Isto também pode ser visto como um problema de segurança, posto que os alunos não se sentem bem-vindos e seguros na sua nova zona.

## Necessidade de superar a separação, perda ou trauma

Estos alunos deslocados internos têm frequentemente sofrido a perda da sua pátria, dos seus bens, amizades e, em alguns casos, também de seus pais ou familiares. Alguns alunos deslocados internos, especialmente menores desacompanhados, podem ter sido separadas de seus pais e familiares, e expostas a múltiplos eventos traumáticos, incluindo a guerra. A separação e a perda podem levar ao sofrimento, desespero e luto subsequentes. Os alunos deslocados internos podem sofrer de problemas de saúde emocional e mental, tais como transtorno de stress pós-traumático, ansiedade, depressão ou distúrbios de conduta e isto pode afetar gravemente as suas vidas e as possibilidades de se integrarem nas sociedades de acolhimento.

Para que ocorra a integração em contexto escolar de alunos deslocados internos importa refletir sobre alguns dos fatores que influenciam as políticas e práticas de integração.

**1. Fatores individuais** - Fatores individuais incluem competência linguística, domínio da língua materna e saúde física e mental.

- 1.1. *Competência linguística (em relação ao país de acolhimento)* - A língua é um fator que pode promover ou dificultar a integração dos alunos deslocados internos. As competências linguísticas são essenciais para que alunos imigrantes e deslocados internos possam desenvolver um sentido de pertença na escola.
- 1.2. *Domínio da língua materna* - desenvolver as competências linguísticas maternas dos alunos é benéfico porque pode ajudá-los a “aprender a língua de instrução e estimular o seu desenvolvimento em todas as áreas. A ideia que a comunidade de acolhimento tem da língua materna dos deslocados internos pode ajudar a garantir a auto-estima e a identidade dos alunos e de suas famílias.
- 1.3. *Saúde física e mental* - Os alunos deslocados internos podem sofrer de deficiente saúde física devido ao seu deslocamento forçado e ao ambiente pós-migratório. Problemas particulares de saúde são a cobertura de imunização, geralmente incompleta; deficiências nutricionais, como anemia por deficiência de ferro; problemas de crescimento e desenvolvimento; saúde dentária deficiente, e enfermidades muitas vezes transmissíveis, incluindo tuberculose, hepatite B e infeções parasitárias. Os alunos deslocados internos também podem sofrer de deficiente saúde mental. Dois conjuntos de fatores são de fundamental importância na

compreensão dos elementos que moldam a saúde mental dos alunos deslocados internos, sendo enquadramentos potenciais para intervenções: a exposição a eventos traumáticos passados e em curso, e as dificuldades de lidar com o ambiente pós-migratório, como lidar com a escola, a discriminação e a vida familiar reconfigurada (Chávez, 2020).

**2. Fatores interpessoais** – Fatores interpessoais incluem as ligações com colegas, assim como o apoio familiar e social.

2.1. *Amizades (ligações com companheiros)* – estudos destacam a importância de alunos deslocados internos fazerem amizades e pertencerem à comunidade. Especialmente amigos da mesma etnia compartilham experiências comuns e fornecem apoio cultural, assim como valores acadêmicos e sociais positivos. No entanto, fazer amigos entre diferentes grupos étnicos é um desafio.

2.2. *Apoio familiar e redes sociais* - apego a pelo menos um dos pais, percepção de elevado apoio parental, supervisão próxima dos pais, apoio das famílias e estabilidade estão associados a menos dificuldades psicológicas e podem ajudar os alunos deslocados internos a integrarem-se nas escolas e a alcançarem melhores resultados acadêmicos e de bem-estar. A existência de redes sociais que incluem a família alargada pode ter efeitos positivos nos resultados familiares e infantis em circunstâncias adversas. Ao lado do apoio parental e familiar, uma rede de apoio social saudável está também ligada a uma melhor adaptação a um novo ambiente (Chávez, 2020).

**3. Fatores a nível escolar** - os fatores a nível escolar incluem ambiente de aprendizagem, interação entre corpo docente e alunado, envolvimento da escola, avaliação, atividades extracurriculares e participação de pais na comunidade escolar.

2.3. *Ambiente de aprendizagem* - o ambiente de aprendizagem pode ter um impacto importante na integração de deslocados internos nas escolas. Um ambiente inclusivo pode fornecer um currículo que abranja um conjunto diversificado de alunos e acomode diversas vozes e perspectivas para que todos os alunos deslocados internos sintam a pertença e possam participar. A imersão num ambiente de aprendizagem compatível com a cultura doméstica pode melhorar os resultados de aprendizagem e o sentimento de pertença dos alunos.

2.4. *Envolvimentos da escola* - As estratégias escolares podem fornecer o apoio necessário aos alunos deslocados internos e evidenciar a sua preparação para enfrentar os desafios pré e pós-colocação. Um ambiente acolhedor pode criar um sentimento de segurança e de pertença que permita aos alunos formar novos relacionamentos e fazer amizades. Estratégias escolares que envolvem a liderança da escola, o ensino e o pessoal de apoio são fundamentais para alcançar uma educação equitativa para alunos deslocados internos e as autoridades escolares desempenham um papel importante para a sua

integração. Elas são especialmente úteis quando promovem imagens positivas dos alunos deslocados internos dentro da escola e da comunidade local.

- 2.5. *Interações entre professor e aluno* - O corpo docente pode desempenhar um papel importante no fortalecimento dos sentimentos de pertença às escolas, criando ambientes encorajadores e inclusivos na sala de aula, de modo a responder às necessidades de educação, pertença e segurança dos alunos.
- 2.6. *Avaliação* - Crianças e jovens deslocados internos muitas vezes acreditam que o sistema de classificações não avalia adequadamente as suas competências. Avaliar a língua e outras habilidades de alunos deslocados internos pode ajudar a identificar as necessidades de cada criança individualmente e a orientar a sua formação. O apoio linguístico requer uma avaliação precisa das competências linguísticas dos alunos deslocados internos, tanto na língua materna como na língua de instrução, e outras competências, tanto no momento da entrada no sistema educativo como durante a sua educação, dado que alguns alunos deslocados internos podem não apresentar dificuldades no início da sua escolaridade, mas podem atrasar-se progressivamente devido à falta de prática da língua e de apoio em casa.
- 2.7. *Atividades extracurriculares* - Embora as atividades extracurriculares tenham principalmente benefícios positivos para todo os alunos, podem ser particularmente benéficas para quem tenha dificuldades de aprendizagem e provenha de meios desfavorecidos. Através de tais atividades, os alunos podem assumir papéis de liderança e demonstrar talentos que podem não estar disponíveis para eles em ambientes tradicionais de sala de aula. Atividades extracurriculares também podem permitir que o aluno se conheça e faça amizade com colegas de diferentes origens culturais e socioeconómicas. Uma atividade pós-escolar que pode ser particularmente benéfica para alunos deslocados internos e imigrantes é o desporto. Os ambientes desportivos podem oferecer oportunidades equitativas e promover a igualdade entre os envolvidos, permitindo que aos alunos deslocados internos valorizar a sua identidade cultural enquanto se integram na sociedade do bairro anfitrião.
- 2.8. *Participação de pais na comunidade escolar* - O envolvimento de pais pode desempenhar um papel importante para ajudar alunos deslocados internos a integrarem-se. Contudo, tal envolvimento pode implicar desafios consideráveis devido às diferenças de enfoque e opinião das famílias e do pessoal escolar. (Chávez, 2020).

## Desafios da integração do deslocados internos

Geralmente os deslocados chegam ao destino muitas vezes sem perspectiva de reconstrução de suas vidas e alcance de uma estabilidade financeira eficaz, foi nessa vertente que Vieira, Menezes & Silva (2017) enfatizaram que é preciso proporcionar aos deslocados internos meios que favoreçam a construção de relações sociais com membros da comunidade local, bem como oportunidades de emprego, moradia, aprendizagem da língua, acesso à saúde e à educação.

Nesta ordem de ideias, Araújo (2003), enfatiza que tornar-se deslocado representa uma grande sensação de perda ao deixar sua zona de origem para procurar refúgio noutra contexto. O autor vai mais longe dizendo que os deslocados são frequentemente obrigados a abandonar bens e isto implica em uma degradação de seu nível socioeconómico e além de dimensões económicas, o sentimento de perda de um deslocado tem dimensões sociais, psicológicas e jurídicas devido à separação de seu ambiente familiar. Este autor apresenta-nos alguns desafios que os deslocados trazem consigo que são: desafio de ser aceite; manter suas crenças religiosas; desafio linguístico; desafio de preservar seu património cultural; ter acesso ao progresso educacional, de ganhar independência financeira, de se sentir em segurança e de transitar livremente.

Para além dos desafios enfrentados pelos deslocados, também as autoridades que acolhem estes deslocados têm-se deparado com certos desafios para que haja uma integração social condigna. Cardozo e Silva (2018), sustentam esta ideia dizendo que apesar dos esforços, muitos são os desafios para conseguir integrar dignamente pessoas com realidades culturais diferentes, principalmente os deslocados e muitos são os obstáculos passados por estas autoridades tais como: implementação de condições para acolhimento, desenvolvimento de métodos para inclusão na sociedade proporcionando as condições básicas necessárias, a garantia de promoção e proteção dos direitos humanos e a segurança do direito a criança deslocada de estudar e integrar-se com o meio social em que é inserida exigindo uma maior observação da atuação profissional no sentido de promover a inclusão social e educativa.

## Percurso metodológico

Nesta investigação centramo-nos no paradigma interpretativo que se justifica pelo facto de não se pretender “medir” a realidade estudada, mas “compreender”, a partir dos atores em contexto, os significados produzidos em torno da realidade em estudo.

Recorremos a uma pesquisa qualitativa, que é aquela que procura compreender de forma detalhada as características de um fenómeno social, isto é, o porquê do seu acontecimento na perspectiva dos participantes, com

base naquilo que é representada pelo grupo alvo da pesquisa. As técnicas de recolha de dados foram a entrevista semiestruturada, o inquérito por questionário e a observação direta.

Os participantes nesta investigação foram o Diretor da Escola, um coordenador pedagógico, dois professores que têm nas suas aulas alunos deslocados internos e um líder comunitário que participa no processo de reassentamento.

## Resultados

Os resultados apresentados aqui foram obtidos através da entrevista semiestruturada que foi a nossa principal técnica de recolha de dados e pelo guião de entrevista também que foi o nosso instrumento de recolha de dados.

Aqui percebemos que depois do reassentamento, as autoridades locais têm levado a cabo mecanismos para a integração dos alunos deslocados internos nas escolas tais como: registo de crianças em idade escolar, apresentação da lista na escola para a sua inserção nas classes/turmas. Depois disto as autoridades locais têm feito a divisão de famílias para cada líder/chefe de povoação para que estes façam um acompanhamento direto da criança sobre o andamento do seu processo de ensino aprendizagem, garantindo assim que a criança não falte e nem desista da escola.

De entre várias estratégias que os professores adotam para adequar-se com a integração de alunos deslocados, os entrevistados mencionaram as seguintes: a alternância de código durante as aulas, uso de gestos, uso da língua materna como recurso, pôr alunos integrados sentados entre um nativo, dar-lhes mais oportunidade para falar em sala de aula, deixar que os integrados façam a revisão da aula e resolução de tarefas no quadro, deixar que os exercícios sejam resolvidos em grupo e escolher um representante do grupo para a sua defesa no quadro, exigir os alunos a brincar não só entre reintegrados mas sim com todos durante o intervalo, não permitir a existência de grupos de nativos e incentivar os alunos a criar amizades sem existir separação entre deslocados internos e nativos.

No que diz respeito à reflexão dos professores sobre processo de ensino e aprendizagem tendo em conta a necessidade de integração de novos alunos, destaca-se como resultados a existência de uma enorme necessidade de integrar naquela escola um psicólogo e um técnico superior de intervenção social, para trabalhar com os alunos deslocados internos.

Constatamos ainda que os professores são desafiados diariamente para acolher alunos todos os dias, e isso por vezes condiciona a progressão dos conteúdos pelo que se deve recapitular as aulas passadas e fazer uma avaliação pedagógica de modo a promover uma melhoria das aprendizagens dos alunos.

Sobre o desempenho escolar dos alunos deslocados e reintegrados, os nossos entrevistados revelaram que grande parte dos alunos demonstram um baixo desempenho escolar devido a traumas de guerra vivenciados.

## Considerações finais

Este estudo permitiu-nos tecer as seguintes conclusões:

O registo de crianças em idade escolar e apresentação da lista na escola para a sua inserção nas classes/turmas, a divisão de famílias reassentadas para cada líder/chefe de povoação para que estes façam um acompanhamento direto da família e da criança sobre o seu andamento no processo de ensino aprendizagem, são alguns dos mecanismos levados a cabo pela autoridade local para a integração dos alunos deslocados internos.

As estratégias pedagógicas adotadas pelos professores para adequarem a integração de alunos deslocados são: a alternância de código durante as aulas, uso de gestos, uso da língua materna como recurso, pôr alunos integrados sentados entre um nativo, dar-lhes mais oportunidade para falar em sala de aula, deixar que os integrados façam a revisão da aula e resolução tarefas no quadro, deixar que os exercícios sejam resolvidos em grupo e escolher um representante do grupo para a sua defesa no quadro, exigir os alunos a brincar não só entre reintegrados mas sim com todos durante o intervalo, não permitir a existência de grupinhos de nativos e incentivar os alunos a criar amizades sem existir separação entre deslocados e nativos.

Os professores sublinharam que o ambiente desafiante em que vivem, pelo facto de diariamente receberem alunos deslocados internos, condiciona por vezes a progressão das aprendizagens dos alunos da turma, o que leva à necessidade de recorrerem a uma avaliação pedagógica com um cariz formativo promotora de melhores aprendizagens e do sucesso e bem-estar de todos e cada um dos alunos. Também clamam por um psicólogo e um técnico superior de intervenção social para poder ajudar os alunos deslocados internos traumatizados.

Destacaram assim a importância de um trabalho em rede em equipas multidisciplinares e com instituições da comunidade, no sentido da corresponsabilização coletiva o sentido de uma integração e inclusão social e educativa de todos e cada um dos alunos.

## Referências

Araújo, W. (2003). *Deslocado internos: realidades e perspectivas*. Brasília: CSEM/IMDH.

Bautista, R. (1993). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Cardozo, P. F. & Silva, V. A. (2018). *Inclusão e integração do deslocado interno: Reflexões iniciais a partir do contexto educacional*. Argumentos Pro-Educação, Porto Alegre, 8, 405-421.

Correia, L. M. (1992). *Necessidades Educativas Especiais*. São Paulo: Loyola.

Chávez, R. L. (Coord.). (2020). *Educação para os Deslocado internos: modelos e práticas de integração nos países da OCDE*. Education Working Papers, OECD Publishing.

UNESCO (2018). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*. UNESCO.

Vieira, M.; Menezes, F. L.; Silva, B. H. (2017). *A força da educação na integração de deslocado internos no Brasil: crianças russas na cidade de Santos (1958-1968)*. Revista Diálogo Educ., 51, 41-59.

## Sobre as organizadoras

### *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.

## *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.

## *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



Abigail Malavasi



Ademir Victor Gomes da Costa



Alexandre Medeiros



Alvaneu Zage Chiandunda

Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Pedagogia de Ensino Superior, pelo Instituto Superior de Ciências da Educação/ISCED/Luanda, Licenciado em Psicologia na Especialidade de Clínica, pela Universidade Privada de Angola. Ex. ISPRA. têm várias pós-graduações, atualmente é Chefe do Departamento dos Cursos de Pós-graduação do Instituto Superior de Ciências Policiais e Criminais é docente universitário e agente de Educação.



Ana Luisa Betioli

Graduada na Faculdade de Odontologia de Piracicaba da Universidade Estadual de Campinas - FOP/UNICAMP (2022-2026). Atualmente, aluna de Iniciação Científica na área de Fisiologia Humana da FOP/UNICAMP com apoio financeiro do Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, abordando o tema “Adaptação de alunos ingressantes à rotina universitária: contribuição do ensino híbrido e metodologias ativas”.



Ana Maria Freitas Dias Lima

Mestre em Educação- Universidade Federal do Tocantins- UFT. Pós-graduação em: Orientadora Educacional, Gestão Pública Municipal, Docência do Ensino Superior. Atuação Profissional: Professora da Educação Básica, Orientadora Educacional na Colégio da Polícia Militar- La Salle, Professora Universitária - Unitins, Secretária Municipal de Educação- Augustinópolis/To.

  Andrea Valete Machado

Possui graduação em Ciências Biológicas – Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Mestrado em Ensino de Ciências pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), graduação em Medicina Veterinária pela Universidade Paulista (UNIP), graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e MBA em Gestão Escolar pela USP/ESALQ. É professora da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, trabalhou como Professora Especialista de Currículo e atualmente Supervisora Educacional na Diretoria de Ensino Norte 2.

  Andresa Kaspary Zwirtes

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria.



  Aparecido Fernando da Silva



Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo - PPGEM UNIAN-SP; Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, do Programa de Mestrado Profissional da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), especialização em Tutoria em Educação à Distância e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Única (2019), especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla pela Faculdade Única (2018), especialização em Gestão de Pessoas pela FECLÉ Don Domênico (2009) e graduação em Licenciatura em Pedagogia pela FECLÉ Don Domênico (2003). Atualmente é titular de cargo de assistente de diretor de escola (vice-diretor) na PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE BERTIOGA desde 2005.



  Ariza Maria Rocha

Pós-doutorado em História pela Faculdade de Letras/Universidade de Lisboa (FLUL). Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Educação Física Infantil pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e em Filosofia Política pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Ganhadora do Prêmio "Norbert Elias Foundation Travel Awards Scheme" pela Norbert Elias Foundation, em Amsterdam (2022). Atualmente docente do quadro efetivo do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri (URCA). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq Núcleo de Pesquisa, Estudo e Extensão em Educação Física (NUPEF). Membro ativo da Rede Ibero-americana de Pesquisadores e Acadêmicos (REDEIPA).

  Angelina Ngungui

  Carlos Eduardo Ferreira da Silva  
Mestre em Docência Universitária pela Universidad Europea del Atlantico (2024); Graduado em Matemática com ênfase em informática pela Universidade Paulista (2007), Pós-graduado em Educação Matemática pela Universidade Nove de Julho (2010). Licenciado em Pedagogia na Universidade Nove de Julho (2012). Pós-graduado em Docência Universitária na Universidade Paulista (2012), Pós-graduado em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social pela Universidade Federal de São Paulo (2015) e Astronomia para Docentes do Ensino Superior na Universidade de São Paulo (2020). Membro da Sociedade Brasileira de Matemática desde 2013 - Matrícula: 2013.1426.

  Caroline Fontana  
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria e estudante do curso de Especialização em Gestão Educacional.

  Cíntia Ferreira Araújo  
Formada em História (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal de Ouro Preto [UFOP] - 2002, Mestrado em História e Cultura Social pela Universidade Estadual Paulista [UNESP/Franca] - 2005, Licenciatura em Pedagogia - 2013, Especialização em Educação Especial: Deficiência Intelectual - 2018, MBA em Gestão Escolar pela Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" da Universidade de São Paulo [ESALQ/USP] - 2020, Especialização em História e Cultura Indígena e Afro-brasileira - 2021. Efetiva na Rede Estadual de São Paulo desde 2005, experiência como Coordenadora de Gestão Pedagógica [CGP] do Ensino Médio de 2012 a 2018/2022 e 2023. Atuou (de 2018 a 2021) como Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico [PCNP] de História na Diretoria de Ensino da Região [DER] de São José dos Campos/SP. Atualmente atua como Professora Especialista em Currículo [PEC] de Programas e Projetos na DER de São José dos Campos/SP.

  Cristiane Fortkamp Schuchs


  Cynthia Pichini

Professora de Inglês com Bacharelado e Licenciatura em Língua e Literatura Inglesas pela PUCSP, possui Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela mesma universidade concluído em 1998. Concluiu uma Especialização Universitária pela Universidade de Tampere, Finlândia com o tema *University Pedagogy: Teaching and Learning in Higher Education* em 2018 e outra em *Gestão Escolar* pelo SENAC-SP em 2021. Atualmente, cursa Doutorado em Educação pela UNINI, México. Trabalha no Ensino Superior desde 1997 e atua como professora nos cursos de Licenciaturas da USJT em SP, formando professores, é Coordenadora Adjunta das Licenciaturas da mesma universidade e trabalha na instituição desde 2001. Coordena os projetos de estágio das Licenciaturas, lugar em que os alunos praticam preparando, lecionando e criando material didático. O projeto oferece aulas para EJA, PSL, Línguas Inglesa e Espanhola, Reforço Escolar e um Escritório de Tradução para revisão e tradução de textos acadêmicos. Todos os projetos são ofertados para a comunidade.

  Daiane Aparecida Rodrigues de Lima



  Edivanda Mugrabi

É licenciada em Letras, mestre e doutora em Ciências da Educação, professora aposentada da Universidade do Espírito Santo, e atualmente responsável pelo departamento de pedagogia e formação da Fundação Graines de Paix, em Genebra. Possui ampla experiência em educação bi-plurilíngue e intercultural, adquirida através de atividades de pesquisa e formação de formadores e professores em vários países da África e da América Lati na. No âmbito de Mestrados em Educação Bi-plurilíngue em Burkina Faso e Benin, dirigiu numerosas pesquisas sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita por meio de gêneros textuais, a partir de uma abordagem conhecida como Pedagogia do Texto. Favorecido pela cooperação internacional, seu trabalho teórico-prático resultou na co-produção de materiais didáticos bi-plurilíngues significativos, atualmente utilizados em escolas bilíngues em Burkina Faso, Níger, Chade e Guatemala. Nos últimos quatro anos, tem assessorado o Programa Ciência Pacífica-LabZero e se dedicado a temas como a educação para a paz, a comunicação não violenta e o desenvolvimento de competências socioemocionais."

  Eduardo Fofonca

  Eliane Maria De Bortoli Fávero

Professora do Departamento Acadêmico de Informática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Pato Branco, desde 2009. Seus interesses de pesquisa incluem tópicos relacionados a engenharia e gestão de projetos de software, processamento de linguagem natural (PLN) e aprendizado de máquina.


  Elielma de Oliveira Lima

  Elna Mugarbi

Bióloga e entomologista, é especialista em comportamento e ecologia de borboletas e bioética animal. Defensora da sciência dos animais invertebrados, fundou o Programa 'Ciência Pacífica LabZero', que oferece educação científica para crianças e adolescentes baseada nos princípios budistas de não violência, interdependência e equanimidade. Suas publicações científicas abordam tópicos pertinentes aos animais invertebrados, propondo uma abordagem ética da ciência e da educação.

  Ercila Pinto Monteiro

  Fernanda Gabriela Rateke

  Fernanda Klein Marcondes



Professora Livre-Docente do Departamento de Biociências da Faculdade de Odontologia de Piracicaba (FOP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Piracicaba -SP. É Bióloga (1992), Mestre (1995) e Doutora (1998) em Ciências, pela UNICAMP. Coordena pesquisas sobre Fisiologia do Estresse e Ensino de Fisiologia. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (GEPPU) –UNESP, Rio Claro – SP, presidente da Comissão de Ensino da Sociedade Brasileira de Fisiologia e Vice-presidente da Comissão de Ensino da União Internacional de Ciências Fisiológicas. Recebeu em 2023, os prêmios de reconhecimento acadêmico Zeferino Vaz e de reconhecimento docente pela dedicação ao ensino de Graduação da FOP – UNICAMP.



  Fernando Jacinto



  Franciene Aparecida Moreira

  Gabriel Coelho Fernandes  
Mestre em Educação (UESB) e especialista em Arquitetura e Design de Interiores (FAINOR).

  Gabriel Riva

  Gabriela Pereira Souza Silva  
Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP), campus de Bauru, mestra em Ciências pela mesma instituição. Especialista em Análises Clínicas, Psicopedagogia Institucional e Educação Especial e Inclusiva, pela UNISAGRADO e UniFael. Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas e em Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Administração, Supervisão e Gestão Escolar, ambas pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Possui graduação em Letras pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Mestra em Educação para a Ciência pela UNESP, campus de Bauru. Possui experiência em ensino e gestão da educação básica. Professora Titular de Cargo do Governo do Estado de São Paulo e Professora Especialista de Ciências 6º ao 9º na Prefeitura Municipal de Bauru.



  Ivone Dias da Silva Alves  
Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-Uern. É professora da educação especial desde 2019 na 12º DIREC/Mossoró-RN. É especialista em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte- IFRN. Tem especialização em Neuropsicopedagogia pela Universidade de Patos-UNIFIP. Sua área de pesquisa atual é: Comunicação Alternativa, educação inclusivas e prática pedagógica inclusiva..

  Josemary da Guarda de Souza

Doutoranda em Educação (UFBA) Mestra em Educação (UESB), Assistente em Administração UFRB, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estética - GEPE (UFRB), do Grupo de Estudos Mulheres, Filosofia e Literatura - GEMFIL (UFRB) e do Grupo de Estudos em Formação, Políticas e Práticas Educativas e Curriculares - GEFORPPEC (UESB).

  Karina Reche Casale

  Lais Tono Cardozo

  Lanita Helaine da Silva Neves Sizanosky


  Laura Campos Daibert

Arte-educadora, mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/ UESB), bolsista CAPES, é integrante dos grupos de pesquisa GEFORPPPEC/NUFORDICC (UESB) e Fiare (UFBA) e especialista em ensino de Artes Visuais (UFJF).

  Mamadú Mutaro Embaló

  Marcos de Oliveira Soares

Graduado e licenciado em Geografia pela USP, mestre em Geociências pela UNICAMP e doutor em Geografia Humana pela USP. Atuou como professor na rede estadual de educação básica de São Paulo por mais de vinte anos. Atualmente é professor do curso de licenciatura em Geografia da UFSCar, Campus Sorocaba, e líder do grupo de pesquisa formação política de professoras e professores – GPForPP.

  Maria Antonia Ramos de Azevedo

Professora Livre-Docente do Departamento de Educação, Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Rio Claro – SP. Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989); Especialização em Psicopedagogia (1994), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1997); Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2009); Pós-Doutorado (2011) em Pedagogia Universitária na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e MBA em Gestão, Inovação em Instituições de Ensino IPOG (2020) e Livre Docente em Pedagogia Universitária pela UNESP (2022). É professora na área de Didática. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (GEPPU/UNESP) certificado no CNPq. É credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Rio Claro, na Linha de Pesquisa "Linguagem - Experiência - Memória – Formação".

  Maria Clara Ramos Nery

Doutora em Ciências Sociais, Mestre em Sociologia, Especialista em Educação Popular, Especialista em Educação Transformadora: teoria e práticas e Especialista em Estudos Culturais; é professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS, no Curso de Pedagogia, da Unidade de Cruz Alta/RS.

  Maria Elisabette Brisola Brito Prado

Formada em Licenciatura em Ciências e Matemática, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas, Mestrado em Educação na área de Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas e Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora doutorados Programas de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo (UNIAN) e em Metodologia de Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Pesquisadora colaboradora do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e membro do Comitê Científico Pedagógico do Projeto Educação na Cultura Digital do Programa Proinfo/MEC. Desenvolve trabalhos de consultoria e de pesquisas com publicações nas áreas de Formação de Professores, Educação Matemática, Tecnologia e Mídias na Educação e Educação a Distância.

  Maria José de Pinho



  Maria Juliana Dias

  Maria Regina Carvalho

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Metropolitana de Santos (1990) e graduação em Pedagogia da Educação Especial Deficiência Visual - DV, pelo Centro Universitário Lusíada (1996). Mestranda em Mestrado Profissional: Práticas Docentes no Ensino Fundamental, Título: Metodologias e o processo pedagógico para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno deficiente visual no ensino regular, pela Universidade Metropolitana de Santos/SP, UNIMES. É professora da educação especial - deficiência visual da Prefeitura Municipal de Guarujá e professora da educação especial, em deficiência visual da Prefeitura Municipal de Cubatão (aposentada). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, há quase trinta anos, atuando principalmente no seguinte tema: professor; ensino regular; inclusão.

  Matheus Soidan Ventura

Graduando do curso de Medicina pela Universidade Federal de Santa Maria.

  Naissa Maria Silvestre Dias Hippler

  Natália Silva Resende

Psicóloga Social e clínica. Mestre em Educação pela UESB. Especialista em Construcionismo Social: práticas psicossociais pós-modernas.

  Nilene Matos Trigueiro Marinho

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Educação Física Escolar pela Faculdade Integrada de Patos (FIP). Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Ganhadora do Prêmio "Norbert Elias Foundation Travel Awards Scheme" pela Norbert Elias Foundation, em Amsterdam (2022). Atualmente docente do quadro efetivo do Curso de Licenciatura em Educação Física e do Mestrado Interdisciplinar em Meio Ambiente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Juazeiro do Norte. Coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal do Ceará – Campus Juazeiro do Norte. Membro ativo da Rede Ibero-americana de Pesquisadores e Acadêmicos (REDEIPA).

  Nyze Pereira Maia

Discente do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). Especialista em Fisiologia do Exercício aplicada a Grupos Especiais pela Faculdade Leão Sampaio. Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Ganhadora do Prêmio "Norbert Elias Foundation Travel Awards Scheme" pela Norbert Elias Foundation, em Amsterdam (2022). Atualmente docente do quadro efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Picos. Membro ativo da Rede Ibero-americana de Pesquisadores e Acadêmicos (REDEIPA). Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Núcleo de Pesquisa, Estudo e Extensão em Educação Física (NUPEF).



  Rejane de Souza



  Rodrigo Alves de Mendonça

  Rodrigo Amarante



Soldado QPM-1 – Auxiliar na Divisão de Ensino e Treinamento - Departamento de Ensino, Brigada Militar. Licenciatura em Pedagogia, Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Passo Fundo. Acadêmico de Especialização em Educação e Cultura, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul /Caxias do Sul.



  Rubia Denise de Paula

  Rúbia Eliza de Oliveira Schultz Ascari  
Professora do Departamento Acadêmico de Informática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Pato Branco, desde 2009. Seus interesses de pesquisa incluem tópicos relacionados à análise e desenvolvimento de software, Aprendizado de Máquina, Tecnologia Assistiva, Visão Computacional e Interação Humano-Computador.

  Sebastião Emidio Alves Filho

  Solange Jorge

  Samuel Fernando Chave  
Mestre em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique. Tem dedicado sua vida profissional à docência e ao apoio pedagógica à crianças, jovens e adultos de um Centro de Acolhimento em Moçambique.

  Teodora Pinheiro Figueroa  
Professora do Departamento Acadêmico de Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Pato Branco, desde 2009. Seus interesses de pesquisa incluem tópicos relacionados a Matemática Aplicada e Educação Matemática, mais especificamente Didática da Matemática e Interdisciplinaridade a nível de ensino fundamental, médio e superior.

## Índice remissivo

- ABORDAGEM, 11, 12, 36, 65, 79, 80,  
83, 84, 99, 102, 105, 135, 152,  
153, 154, 166, 168, 173, 175, 176,  
189, 193, 198, 203, 204, 207,  
241, 243, 261, 264, 267, 273, 274,  
275, 278, 281, 282, 311, 321, 336,  
384, 385
- ALFABETIZAÇÃO, 89
- AMOROSIDADE, 8, 13, 198, 341,  
342, 345, 346, 347, 348, 350
- APRENDIZAGEM, 8, 12, 38, 48, 51,  
52, 53, 54, 60, 61, 63, 64, 67, 70,  
79, 80, 95, 97, 98, 134, 154, 155,  
160, 161, 163, 164, 172, 174, 176,  
177, 182, 184, 185, 188, 189, 192,  
193, 194, 195, 196, 197, 198, 200,  
201, 202, 203, 206, 207, 209, 211,  
212, 216, 219, 228, 229, 231, 233,  
234, 235, 236, 244, 273, 274,  
278, 301, 302, 303, 304, 305,  
307, 308, 309, 310, 311, 312, 313,  
315, 316, 317, 334, 335, 342, 343,  
344, 345, 346, 347, 348, 349,  
350, 351, 355, 360, 361, 367,  
368, 371, 372, 373, 374, 375,  
376, 384, 389
- AVALIAÇÃO, 5
- COMUNICAÇÃO, 51, 88, 118, 140,  
143, 145, 146, 147, 161, 166, 235,  
263, 268, 296, 302, 318, 368,  
370, 385
- CRIATIVIDADE, 47, 55, 140, 145,  
195, 219, 262, 274, 275, 281, 283,  
299, 301, 314, 349
- DEFICIÊNCIA, 12, 13, 286, 342, 343,  
344, 345, 348, 349, 350, 355,  
357, 359, 364, 365, 368, 371,  
389
- EDUCAÇÃO, 7, 10, 12, 18, 21, 25, 26,  
27, 30, 32, 36, 41, 47, 48, 51, 52,  
53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63,  
65, 69, 72, 75, 76, 86, 89, 90,  
92, 94, 95, 97, 98, 99, 102, 118,  
120, 123, 124, 132, 133, 134, 135,  
137, 139, 147, 151, 153, 155, 166,  
167, 169, 172, 176, 177, 178, 189,  
193, 198, 201, 204, 212, 213, 231,  
232, 233, 234, 236, 237, 238, 241,  
243, 244, 245, 249, 250, 252,  
253, 254, 255, 256, 257, 258,  
259, 260, 261, 262, 263, 264,  
265, 266, 267, 268, 269, 271,  
272, 273, 274, 275, 276, 278,  
279, 280, 281, 282, 286, 287,

288, 289, 290, 291, 292, 293,  
294, 295, 296, 298, 299, 300,  
301, 302, 303, 304, 305, 308,  
313, 314, 317, 320, 324, 326, 327,  
329, 331, 332, 333, 334, 335,  
336, 337, 338, 339, 342, 343,  
348, 349, 351, 352, 355, 357,  
364, 368, 369, 373, 374, 377,  
384, 385, 387, 388, 389  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 6, 11,  
100, 108, 109, 120, 124, 129  
EDUCAÇÃO ESPECIAL, 352, 382,  
383, 386, 389  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 351  
ERA DIGITAL, 6, 11, 138, 139, 141,  
142, 146, 148  
FORMAÇÃO DOCENTE, 7, 11, 41,  
65, 134, 171, 172, 174, 178, 251,  
287, 301, 302  
GESTÃO EDUCACIONAL, 41, 72, 99  
LETRAMENTO, 90, 305  
METODOLOGIAS ATIVAS, 7, 11,  
179, 189, 228, 229, 231, 233, 234,  
235, 381  
POLÍTICAS PÚBLICAS, 89, 123, 267,  
278, 291, 303, 304, 350  
REDES, 395  
SUSTENTABILIDADE, 110, 124, 128

## Ficha técnica

Título	Movimentos Docentes
Subtítulo	Construindo pontes entre saberes, práticas e continentes
Org.	Marilena Rosalen, Cristiana Madureira e Lígia Azzalis
Coleção	Comunidade Movimentos Docentes
Páginas	396
Edição	1
Volume	1
Ano	2023
Cidade	Santo André
Editora	V&V Editora
ISBN	978-65-6063-023-9
DOI	10.47247/MR/6063.023.9

### REFERÊNCIA

ROSALEN, M.; MADUREIRA, C.; AZZALIS, J. (Org.) **Movimentos Docentes**: Construindo pontes entre saberes, práticas e continentes. 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.



Em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado, a educação transcende fronteiras e se torna uma ponte vital entre culturas, práticas pedagógicas e conhecimentos diversos. "Movimentos Docentes: Construindo Pontes entre Saberes, Práticas e Continentes" oferece uma exploração profunda e inspiradora das experiências e trajetórias de educadores ao redor do mundo.

Este livro reúne relatos, estudos de caso e análises críticas de professores que, ao abraçar a diversidade e a inovação, transformam a educação em um espaço de encontro e aprendizagem mútua. Através de suas histórias, os leitores são convidados a refletir sobre como esses movimentos contribuem para a construção de uma pedagogia mais inclusiva e holística.



ISBN: 978-65-6063-023-9

