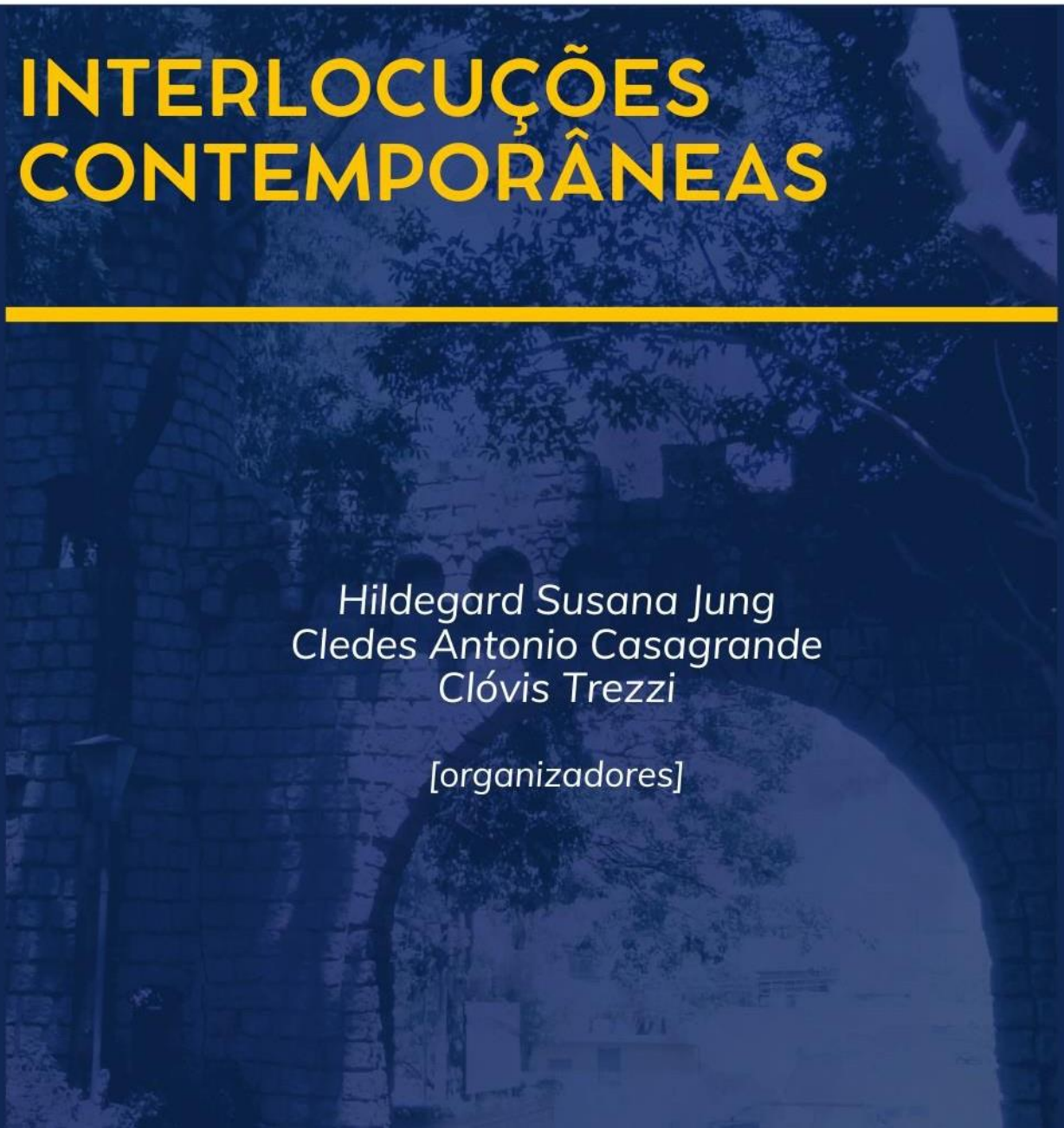
# O ENSINO E A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

## INTERLOCUÇÕES CONTEMPORÂNEAS



*Hildegard Susana Jung*
*Cledes Antonio Casagrande*
*Clóvis Trezzi*

*[organizadores]*

Copyright @ Edições Hipótese by Cazulo 2024
Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução total ou parcial sem indicação da fonte.

**Capa e edição:** organizadores

**LIVRO AVALIADO POR PARES**

J95o Jung, Hildegard Susana
O Ensino e a Aprendizagem no Contexto das Práticas Pedagógicas: Interlocuções Contemporâneas. Hildegard Susana Jung, Cledes Antonio Casagrande e Clóvis Trezzi (org.). – Itapetininga: Edições Hipótese, 2024. 333p.

Bibliografia
ISBN: 978-65-87891-51-1

Educação. I. Título

CDU - 370

**CONSELHO EDITORIAL VOLUNTÁRIO**
Prof. Dr. Agustín de la Herrán Gascón (Univ. Autónoma de Madrid)
Prof. Dr. Claudio Luis de Camargo Penteado (UFABC)
Prof. Dr. Cosimo Laneve (Società Italiana di Pedagogia)
Profa. Dra. Maria do Rosário Silveira Porto (FE-USP)
Prof. Dr. Juan José Mena Marcos (Univ. Salamanca)
Prof. Dr. Tiago Vieira Cavalcante (UFC)

EDIÇÕES HIPÓTESE é nome fictício da coleção de livros digitais de distribuição gratuita editados e publicados, desde 2020, pelo coletivo Cazulo, Itapetininga/SP/Brasil.

O Cazulo não se responsabiliza pelo conteúdo dos textos publicados, uma vez que os textos são de autoria única e exclusiva dos(as) autores(as) e não traduzem, necessariamente, a opinião do coletivo.

E-BOOK DE DISTRIBUIÇÃO LIVRE E GRATUITA disponível em:
https://hipotesebooks.wixsite.com/cazulo

# APRESENTAÇÃO

## SEÇÃO I - AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (PARA ALÉM) DA SALA DE AULA

A seção I aborda as práticas pedagógicas, que supõem um espaço de ensino e de aprendizagem no qual ocorre a interação professor-aluno-conhecimento. Elas podem acontecer em diferentes espaços/tempos da instituição educativa. Dessa forma, as práticas pedagógicas não se limitam à sala de aula física, uma vez que ocorrem para além da sala de aula, uma vez que são estratégias que visam ampliar o processo de ensino e de aprendizagem, promovendo uma formação mais ampla, crítica e integrada. Elas buscam conectar o conhecimento teórico com o contexto do estudante, desenvolvendo competências que nem sempre são abordadas dentro do espaço físico e formal da sala de aula. Esta seção tem a intenção de trazer discussões relacionadas com a concepção de mobilização de competências e habilidades que vão além do conteúdo disciplinar, como a autonomia, o pensamento crítico, a criatividade, a empatia e a responsabilidade social.

O capítulo 1, intitulado *O Programa Bilíngue* We Are La Salle *e a Educação Digital: Reflexões e Possibilidades para uma Escola do Interior do Rio Grande do Sul*, de autoria de Angélica Hackenhaar Reichert e Cledes Antônio Casagrande reflete sobre o impacto da educação digital no programa bilíngue *We Are La Salle*, implantado em uma escola da Rede La Salle, no interior do Rio Grande do Sul. Os autores concluíram que a integração de tecnologias avançadas enriquece a aprendizagem e desenvolve habilidades essenciais, como pesquisa e comunicação online. No entanto, desafios como a necessidade de formação contínua para professores e a equidade no acesso à tecnologia permanecem críticos para garantir que todos os alunos possam se beneficiar plenamente do programa.

O capítulo 2, intitulado *O Ramo da Palmeira como Símbolo de Valores e Crenças: Uma Narrativa da Comunidade dos Bawoyo, na República de Angola e na República Democrática do Congo*, de autoria de Manuel Gomes Mafuca, aborda o símbolo do ramo da palmeira como um elemento central que orienta a vida cotidiana na Comunidade dos Bawoyo. A pesquisa, de natureza qualitativa, destaca a importância de aprofundar e adaptar esses saberes à realidade atual, especialmente no processo de formação das pessoas exigido pela sociedade contemporânea. A análise metodológica, fundamentada na hermenêutica, revela a relevância acadêmica e social do estudo, com ênfase na interpretação de construções simbólicas que demandam uma leitura cuidadosa. A análise discursiva, por sua vez, auxilia na compreensão de realidades e fenômenos expressos por meio de fotos e provérbios.

Com o objetivo de investigar as possibilidades e os limites do livro didático no processo de alfabetização, Patrícia Rodrigues de Almeida apresenta, no capítulo 3, *Utilização do Livro Didático*

*para Alfabetização: Uma Proposta de Protocolo*, um estudo de caso qualitativo realizado em uma turma de 1º ano do ensino fundamental, na rede municipal de Canoas/RS, em 2022. A pesquisa resultou na criação de um protocolo para avaliar livros didáticos destinados a crianças em fase de alfabetização, com base em princípios que atendem melhor às necessidades das novas gerações. A autora conclui que a transformação do uso do livro didático exige uma abordagem que contemple metodologias ativas, ambientes colaborativos, novas tecnologias e, ainda, repense o papel da criança, do professor e do currículo, com destaque para o acompanhamento das evidências de aprendizagem.

O estudo de Sergio Luiz Silveira Dias no quarto capítulo, intitulado *A Missão Educativa na Regra dos Irmãos Lassalistas*, apresenta os resultados de uma dissertação de mestrado que examina a abordagem da Missão Educativa Lassalista segundo a Regra dos Irmãos das Escolas Cristãs. A pesquisa documental revelou quatro categorias principais: 1. Missão Educativa: ministério e testemunho; 2. Missão Educativa: associados para a missão; 3. Missão Educativa: contextos e destinatários; e 4. Missão Educativa: educação humana e cristã e de qualidade. A análise confirma a importância deste documento na definição da Missão Educativa dos Lassalistas, reafirmando seu valor como orientador nas práticas educacionais da congregação.

No quinto capítulo, intitulado *Decorrências da Educação Personalizada para a Práxis Pedagógica no Contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, Tamires Roos dos Santos e Cledes Antonio Casagrande relatam dados parciais de uma pesquisa teórica que explora as implicações da Educação Personalizada, conforme o conceito de Víctor García Hoz (1970), na prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo do capítulo é compreender a origem e as implicações práticas desse conceito, com ênfase nos princípios de García Hoz. A pesquisa, de abordagem qualitativa e bibliográfica, baseia-se na análise de teses, dissertações e artigos, com uma perspectiva hermenêutica que permite uma reflexão crítica sobre a literatura e a busca por significados que aprofundem a compreensão da Educação Personalizada. Dados preliminares indicam que essa abordagem valoriza o potencial dos estudantes, promovendo responsabilidade e autonomia na aprendizagem, aspectos relevantes para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Além disso, a Educação Personalizada pode ser aplicada por meio de adaptações curriculares e práticas pedagógicas, criando um ambiente que favoreça o desenvolvimento individual dos alunos e a eficácia do ensino e da aprendizagem.

No sexto capítulo, intitulado *Abordagem das Culturas Indígenas no Contexto Escolar: Reflexões sobre o Trabalho Interdisciplinar e Intercultural*, Rosana Patricia Mattos da Silva Cardoso e Cledes Antonio Casagrande exploram a integração das culturas indígenas no ambiente escolar. Este ensaio teórico, com abordagem hermenêutica, deriva de uma pesquisa de mestrado e objetiva refletir sobre a abordagem das culturas indígenas no contexto escolar a partir de propostas de trabalho interdisciplinar e intercultural. Os dados da pesquisa apontam que o trabalho pedagógico por meio de

projetos interdisciplinares deve pautar-se no diálogo e no reconhecimento de saberes e experiências numa perspectiva intercultural e interdisciplinar. Ademais, reconhecer a cultura indígena e resgatar nossa ancestralidade faz parte da ressignificação dos saberes e práticas docentes necessários na atualidade.

O capítulo 7, de Silmara Coelho e Hildegard S. Jung, intitulado "Percurso Formativo: Entre Teorias e Práticas Lúdicas na Alfabetização", relata a experiência formativa com educadoras do 1º ano do Ensino Fundamental em Canoas, Rio Grande do Sul, como parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação no PPGEDU da Unilasalle. A pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições das práticas lúdicas para a aprendizagem significativa nesse nível de ensino, por meio de um percurso metodológico fundamentado na pesquisa-formação-ação. A experiência resultou na construção colaborativa de um e-book com práticas lúdicas e revelou a importância dos espaços formativos para qualificar os profissionais da educação, promovendo um ensino de qualidade e impactando positivamente os alunos. O estudo evidencia que práticas pedagógicas lúdicas e eficazes são essenciais para alcançar uma alfabetização significativa e na idade certa.

As reflexões de Júlia Maria Marques Duarte, no oitavo capítulo, intitulado *Profissionais do Atendimento Educacional Especializado e os Múltiplos Olhares sobre Sexualidades*, apresentam um fragmento de sua dissertação de mestrado, concluída em 2023, que investiga as práticas relacionadas à sexualidade nas escolas da rede pública municipal de Sapucaia do Sul/RS. O estudo foca nas abordagens das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em relação à sexualidade dos estudantes do 6º ao 9º ano da Educação Especial. A pesquisa, baseada em entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo, revela que, apesar de as professoras abordarem a temática, as discussões são predominantemente superficiais e higienistas. Além disso, os resultados apontam para a insegurança das profissionais ao tratar do tema, muitas vezes delegando essa responsabilidade a outros especialistas.

O capítulo 9, de Fabiana Moreno das Neves e Hildegard Susana Jung, intitulado *A voz de estudantes de matemática do oitavo ano do Ensino Fundamental sobre as práticas pedagógicas: como eu aprendo melhor?* tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa em nível de mestrado que abordou a forma de aprender a partir da concepção de estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola privada região metropolitana de Porto Alegre. A análise de conteúdo levou a autora a duas categorias: Importância da Matemática no Cotidiano; Metodologias Diversificadas e Resolução de Problemas. Como resultados da pesquisa, verificou que o uso de metodologias diversificadas na prática pedagógica faz com que os alunos tenham maior facilidade de compreensão nos diferentes conceitos. Assim, possibilita as relações com vivências anteriores e o aprimoramento de suas percepções.

Fechando a primeira seção, no capítulo 10, denominado *Dignidade Menstrual e o Banheiro da Escola: desafios e perspectivas na educação*, ao explorar a condição WASH (água, saneamento básico e higiene) na escola, Gabriela Bieger Reyes destaca como a precariedade desses recursos contribui para a perpetuação das desigualdades de gênero na Educação Básica. Utilizando a metodologia de Estudo de Caso e Análise de Conteúdo, a autora examina como a falta de acesso a produtos de higiene essenciais, como papel higiênico e absorventes, impacta nos itinerários formativos das alunas, perpetuando um ciclo de exclusão e estigma. Conclui que, para superar esse cenário, é fundamental a implementação de políticas públicas que assegurem o acesso a materiais de higiene essenciais e a melhoria da infraestrutura escolar.

## SEÇÃO II – APRENDER NO SÉCULO XXI

A seção II supõe que aprender no século XXI envolve um conjunto de habilidades, competências e atitudes que vão além da simples aquisição de conhecimento. Os professores não são mais apenas transmissores de conhecimento. No século XXI, eles são guias, facilitadores e mentores que ajudam os alunos a navegar em um vasto universo de informações e a desenvolver habilidades críticas para o futuro. Aprender no século XXI envolve a capacidade de adaptar-se continuamente, desenvolver tanto habilidades técnicas quanto socioemocionais, trabalhar em contextos globais e digitais e contribuir para uma sociedade mais equitativa e mais sustentável. Além disso, a aprendizagem contemporânea também coloca uma ênfase significativa em diversidade e inclusão. Isso significa garantir que diferentes vozes, perspectivas e experiências sejam reconhecidas e valorizadas nas salas de aula e nos materiais de ensino.

Iniciando os diálogos desta seção, o décimo primeiro capítulo, de autoria de Dalcifran Taveira de Oliveira e Cledes Antonio Casagrande, intitulado *Práticas Pedagógicas e Gamificação no Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: uma Leitura*, tem como objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas e o uso da gamificação no ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Entre os principais pontos discutidos, os autores destacam o uso da gamificação para modificar metodologias tradicionais, apresentando tanto desafios quanto possibilidades que podem estimular um maior envolvimento dos estudantes. Discutem também sobre a distinção entre prática pedagógica e prática educativa, a relação entre teoria e prática na educação, que exige uma mútua dependência, configurando-se em uma práxis. Além disso, incluem reflexões sobre os desafios e as possibilidades do uso da gamificação no contexto escolar, especialmente no ensino da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

Já no capítulo 12, nomeado *Relação entre a Aprendizagem Significativa e Práticas Pedagógicas: Um Diálogo com a Literatura*, de Arlene do Nascimento Bezerra e Hildegard Susana

Jung, aborda a relação entre a aprendizagem significativa e as práticas pedagógicas, com base em um mapeamento de teses e dissertações sobre o tema. A pesquisa, de abordagem qualitativa e tipo estado do conhecimento, foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando as palavras-chave *aprendizagem significativa* e *práticas pedagógicas*. A análise incluiu 11 produções, sendo nove dissertações e duas teses, selecionadas com base na aderência ao tema. Os resultados indicam que as práticas pedagógicas diferenciadas, que utilizam tecnologias e são contextualizadas à vida do estudante, apresentam resultados exitosos, destacando, contudo, a necessidade de formação continuada para os docentes, a fim de capacitá-los para o uso de metodologias ativas e tecnologias digitais.

Maria do Perpetuo Socorro Conte Sanches e Hildegard Susana Jung apresentam, no décimo terceiro capítulo, denominado *A Aprendizagem Significativa no Retorno às Aulas Após a Pandemia do COVID-19 na Rede Pública Estadual em Manaus/AM: A Contribuição dos Dispositivos Legais*, os resultados de uma dissertação que investigou os dispositivos legais que orientaram o retorno às aulas após a pandemia do COVID-19 nas escolas públicas estaduais de Manaus/AM, com foco na abordagem da aprendizagem significativa. A pesquisa documental de abordagem qualitativa revela que os dispositivos legais analisados, embora não utilizem diretamente a teoria da aprendizagem significativa, alinham-se aos princípios de David Ausubel, como o reconhecimento dos saberes prévios, o uso de metodologias ativas e a problematização. Também destaca a importância da formação continuada dos docentes e a preocupação com a saúde mental, elementos considerados essenciais por Ausubel para uma aprendizagem significativa.

No décimo quarto capítulo, intitulado *O Programa Urban95 na Perspectiva do Desemparedamento da Infância na Educação Infantil: concepções Docentes*, Sarita Cristina Oliveira do Santos e Hildegard Susana Jung apresentam os resultados de uma dissertação que investigou as concepções de docentes da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS, sobre o desemparedamento da infância na Educação Infantil, a partir das contribuições do Programa Urban-95. A pesquisa revelou que, sendo uma política recente no contexto brasileiro, especialmente no município estudado, muitos aspectos do programa ainda estão em processo de compreensão e exploração. No entanto, foram identificados passos importantes, como o incentivo à cidadania e ao pensamento crítico e criativo, a valorização da Casa Comum e a promoção de uma pedagogia do cuidado e do trabalho colaborativo. Além disso, os docentes destacaram a importância de momentos de troca e compartilhamento, reconhecendo a necessidade de uma prática docente ecológica voltada à sustentabilidade e à preservação do meio ambiente.

Vania Cristina Oliveira da Silva apresenta, no capítulo 15, *O Ensino Remoto e a Tecnologia: (Des)Igualdades*, os resultados de sua dissertação, que aborda as desigualdades no acesso à tecnologia durante o período de ensino remoto, vivenciado entre 2020 e 2022, em decorrência da pandemia de

Covid-19. A pesquisa, realizada por meio de um mapeamento da produção científica brasileira, revela que tanto alunos quanto professores enfrentaram sérios desafios para se adaptar ao novo cenário educacional. Nesse processo, docentes buscaram alternativas e novas metodologias para facilitar o ensino, porém as desigualdades no acesso à tecnologia foram mais evidentes nas escolas públicas, principalmente nas áreas periféricas. As comunidades em situação de vulnerabilidade social foram as mais afetadas, evidenciando as disparidades no contexto educacional.

No décimo sexto capítulo, intitulado *A Aprendizagem de Química na Perspectiva de Estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade*, Solane Cristina Felicetti Santin apresenta os resultados de sua pesquisa de mestrado, que investigou a aprendizagem de alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) no componente curricular de Química. A partir da escuta ativa de estudantes do Ensino Médio com TDAH, de um colégio estadual de Toledo, no Paraná, a autora identificou que, embora a lei preveja a inclusão, a aprendizagem desses alunos nem sempre é efetiva e significativa. A pesquisa aponta para a necessidade urgente de estudos que orientem práticas pedagógicas que garantam uma aprendizagem mais eficaz para estudantes com TDAH.

Maryolanda Trindade Lages apresenta, no capítulo 17, nomeado *Formação Docente e Racismo: Um Diálogo com a Literatura*, os resultados de sua dissertação, que teve como tema central o racismo no contexto escolar. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma revisão sistêmica de teses e dissertações produzidas entre os anos de 2016 e 2020, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Os resultados indicam que, apesar de algumas variações, a maioria das pesquisas aponta para a insatisfatória formação dos docentes como um problema central. A autora enfatiza a necessidade de uma reforma nos cursos de formação de professores, destacando a importância de despertar os educadores para a realidade do racismo, tanto em benefício da própria prática docente quanto para o aprimoramento contínuo da formação, que deve ir além da simples reciclagem e abraçar o conceito de especialização.

No capítulo 18, *Bullying e Educação Inclusiva: Estudo de Caso nos Anos Finais do Ensino Fundamental*, Carla de Jesus Monteiro Castro analisa as percepções e ações de professores frente ao bullying contra alunos com deficiência em uma escola regular nos anos finais do Ensino Fundamental. Crianças e adolescentes em situação de inclusão escolar têm sido vítimas frequentes desse fenômeno, que acarreta impactos físicos, emocionais e mentais. O estudo, de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, utiliza entrevistas individuais com três professores selecionados por conveniência e consulta a documentos da escola, como o projeto pedagógico e o regimento escolar, para examinar a inclusão e orientações específicas sobre bullying. Os resultados apontam para a ausência de formação continuada dos professores, dificultando intervenções eficazes nessas situações, somada à falta de profissionais de apoio e de orientações institucionais claras.

Concluindo essa seção, a partir do diálogo com pesquisadoras latino-americanas emerge o capítulo 19, nomeado *Percepciones de Estudiantes de Negocios sobre el Uso de la Inteligencia Artificial en el Aula Universitaria*, onde Ivette Durán-Seguel, Joseline Sepúlveda-Araya e Daniela Rivas Vallecillo analisam as percepções de alunos do último ano de administração quanto ao impacto da inteligência artificial em seu aprendizado. Utilizando uma metodologia qualitativa com grupos focais, as autoras exploram as opiniões desses estudantes, revelando que a IA é vista como uma ferramenta positiva que aumenta a produtividade, auxilia na redação e facilita a solução de problemas. No entanto, os alunos também demonstram preocupações quanto à dependência tecnológica e a desafios éticos, como questões de privacidade e segurança de dados.

## SEÇÃO III - A FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

A seção III propõe reflexões sobre a formação docente na contemporaneidade, a qual envolve um conjunto de desafios e transformações que refletem as mudanças sociais, tecnológicas e culturais das últimas décadas. O professor contemporâneo precisa estar preparado para atuar em contextos educacionais cada vez mais diversos e dinâmicos, em que a tecnologia e a globalização impactam diretamente o ensino e a aprendizagem. Ser docente na contemporaneidade também supõe estar preparado para formar cidadãos globais, críticos e conscientes de seu papel no mundo. Isso inclui abordar temas como sustentabilidade, direitos humanos, democracia e ética nas relações sociais e no uso das tecnologias. Com o avanço das teorias da aprendizagem e das ciências cognitivas, a formação docente precisa incluir abordagens inovadoras, que colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem.

Dando início às interações dessa seção, no capítulo 20, *Os Saberes da Experiência na Constituição da Profissão Docente: Contribuições do Curso Normal em Nível Médio da Rede Pública*, Márcia Regina da Silva discute a relevância dos saberes da experiência na formação da identidade docente, destacando sua importância para um ensino que promova uma aprendizagem significativa. Com uma abordagem qualitativa e descritiva, este estudo de caso ouviu docentes do Curso Normal em uma escola pública do Sul do Brasil, que, através de observações e grupo focal, discutiram elementos essenciais para um curso de formação inicial valorizador dos saberes práticos. Utilizando a hermenêutica interpretativa para a análise, a pesquisa revela que a construção dos saberes docentes resulta da integração dos campos empírico e teórico, fundamentais para a consolidação da profissionalização e para um ensino transformador.

No capítulo 21, intitulado *Contribuições do PIBID para a Formação do Professor de Geografia: Um Diálogo com a Literatura*, Carlos Alberto Souza de Freitas e Hildegard Susana Jung apresentam os resultados de uma pesquisa de mestrado que mapeou teses e dissertações publicadas

entre 2016 e 2021, com foco no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto política de formação para docentes de geografia. A análise de conteúdo foi estruturada em três eixos temáticos principais. O primeiro, relacionado à formação inicial docente, destaca a importância da integração entre teoria e prática. O segundo eixo, formação continuada, discute a prática colaborativa docente e o papel do PIBID como uma política que potencializa a reflexão sobre a prática docente. O último eixo, profissão docente, explora como o PIBID contribui para a evolução da identidade profissional dos professores, ao proporcionar o contato direto com a complexidade do cotidiano escolar e fortalecer o senso de profissionalidade e autonomia frente aos desafios que surgem na carreira docente.

Josiane da Silva dos Santos, no capítulo 22, *A Formação Continuada de Professores no Período Pós-Pandemia: Uma Proposta para o Bem-Estar Docente*, apresenta uma pesquisa de mestrado onde desenvolveu, implementou e analisou uma proposta de formação continuada voltada ao bem-estar de professores no retorno às atividades presenciais pós-pandemia, em Sapucaia do Sul. A pesquisa, de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, aplicou uma formação baseada nos princípios da Psicologia Positiva e na metodologia experiencial, investigando se essa abordagem poderia promover o bem-estar dos professores. Os resultados revelaram que a formação funcionou como um espaço de troca de vivências e fortalecimento, auxiliando os docentes na retomada do ensino presencial após o isolamento social. Além de demonstrar a viabilidade e a validade social da proposta, o estudo evidenciou que essa formação proporcionou reflexões significativas às participantes, contribuindo positivamente para o bem-estar docente.

No vigésimo terceiro, *Não Me Sinto Segura Dentro da Escola: As Violências Simbólicas Interseccionais com Meninas de uma Escola Municipal de Canoas/RS*, Cristiane Rollsing Teixeira sintetiza os achados de uma pesquisa conduzida entre 2022 e 2023 em uma escola municipal de Canoas/RS, com o objetivo de identificar manifestações de violência, especialmente as violências simbólicas, que afetam alunas dos 8º e 9º anos. Fundamentada teoricamente em autores dos estudos de gênero, a pesquisa utilizou questionários preliminares e entrevistas semiestruturadas, analisados pela ótica da Análise de Conteúdo. Os resultados mostraram que as alunas reconhecem essas formas de violência, estabelecendo conexões interseccionais entre agressão e gênero, e indicam a necessidade urgente de promover o diálogo sobre essas questões no ambiente escolar, com vistas a combater essas formas de opressão.

Já no capítulo 24, *As Metodologias Ativas e as Práticas Pedagógicas Disruptivas Fomentam a Aquisição da Língua Escrita? - A Perspectiva Docente*, Isadora Gobi Pinto apresenta os resultados de sua dissertação, um estudo de caso qualitativo com professoras alfabetizadoras de uma escola privada de Porto Alegre/RS. A pesquisa investigou se metodologias ativas e práticas pedagógicas disruptivas favorecem a aquisição da língua escrita e o letramento, com base em uma aprendizagem

significativa. Os resultados mostram que, nos Anos Iniciais, saberes e práticas docentes voltados à aprendizagem significativa incluem a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, uso de variados recursos nas atividades, incentivo à autonomia e criticidade por meio de propostas emancipadoras, além do domínio das etapas da aquisição da língua escrita, destacando-se a teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999). A autora conclui que metodologias ativas, combinadas com a constante reflexão sobre a prática pedagógica e os saberes docentes, têm o potencial de promover uma aprendizagem significativa no processo de alfabetização.

O capítulo 25, chamado *As competências socioemocionais e a formação inicial docente: um diálogo com a literatura*, de Francisco Viana e Hildegard Jung tem por objetivo discutir sobre a importância das competências socioemocionais na formação inicial docente a partir de um mapeamento de teses e dissertações realizado nas plataformas Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Capes. Os resultados apontaram que as competências socioemocionais são fundamentais na formação inicial docente, pois ajudam a preparar professores não só para trabalhar o conteúdo acadêmico, mas também para gerir suas emoções, construir relacionamentos positivos e criar ambientes de aprendizagem saudáveis. Essas competências promovem o desenvolvimento integral tanto dos educadores quanto dos alunos, contribuindo para uma educação mais humana e com maior qualidade.

A pesquisa de Cláudio André Dierings e de Hildegard Susana Jung, no capítulo 26, *As Contribuições do Ideário Lassalista para a Formação Continuada Docente*, analisa a relevância do legado de João Batista de La Salle para a formação continuada de professores. Com base em uma revisão de literatura, os autores identificam que o ideário lassalista oferece uma contribuição significativa para o desenvolvimento docente, destacando-se por sua abordagem humanística e inclusiva na educação, além de priorizar a formação integral dos educadores. La Salle defende uma visão de ensino como processo coletivo e centrado no aluno, orientado para a transformação social e o compromisso com o desenvolvimento humano.

No vigésimo sétimo capítulo, *Saberes Docentes e Formação de Professores no Contexto do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico*, Anelise Schutz e Cledes Antonio Casagrande discutem a formação inicial e continuada dos educadores e a construção dos saberes docentes. A partir de uma pesquisa qualitativa e exploratória de base teórico-bibliográfica, o capítulo analisa dissertações que abordam esses temas, fundamentando-se em autores como Tardif, Nóvoa, Imbernón e Neto, Moro e Jung. Foram selecionadas e analisadas três dissertações de mestrado que tratam sobre o tema e que possuem diversos elementos de aproximação. Todas as pesquisas enfatizam a importância da formação específica em educação para que se exerça a função de professor e defendem a importância da formação continuada para o exercício da docência. Os autores enfatizam que as instituições de

ensino devem promover as condições para que as formações ocorram de forma a contribuir para o crescimento profissional dos docentes.

Em *A Trajetória da Formação de Professores no Brasil Segundo os Marcos Legais: Uma Breve Contextualização*, o vigésimo oitavo capítulo, Priscilla Farias e Moana Meinhardt analisam a evolução da formação de professores no Brasil com base nos marcos legais que definem as diretrizes do setor. Através de uma abordagem qualitativa e de revisão bibliográfica, o capítulo explora as normativas legais desde 1961 até a Resolução CNE/CP nº 4 de 2024, que estabelece as diretrizes para a formação inicial de professores para a Educação Básica. A análise mostra uma trajetória de avanços e alguns retrocessos nas políticas de formação docente, como o movimento entre um modelo tecnicista e outro crítico-reflexivo. O estudo também considera o impacto de documentos como a LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares de 2001, 2002, 2006, 2015 e 2024, e o Plano Nacional de Educação 2014-2025, evidenciando a importância e os desafios contínuos na qualificação do desenvolvimento docente no país.

No vigésimo nono capítulo, Maria de Nazaré da Silva Moura e Moana Meinhardt falam sobre *Violência Simbólica, Direitos Humanos e Inclusão: Uma Reflexão Acerca do Contexto Escolar de uma Comunidade Ribeirinha da Amazônia Legal,* onde relatam uma experiência inclusiva e reflexiva no contexto escolar de uma comunidade ribeirinha na Amazônia Legal. A partir de uma atividade envolvendo a construção de uma rampa de acessibilidade em parceria entre escola e comunidade, o capítulo examina questões de violência simbólica, direitos humanos e práticas inclusivas no ambiente escolar. Adotando uma metodologia qualitativa e o formato de relato de experiência, as autoras demonstram que a mobilização comunitária e a interação entre famílias e escola não apenas favoreceram a inclusão, mas também combateram formas de violência simbólica. A parceria entre família e escola emerge como uma força transformadora, promovendo a valorização dos direitos humanos, o respeito à diversidade e uma aprendizagem que transcende o ambiente escolar, integrando profundamente esses valores na vida dos alunos e da comunidade.

Encerrando o diálogo proposto neste livro, o capítulo 30, *A Literatura e o Eu: Uma conversa-aula com graduanda(o)s da Pedagogia da Unilasalle em estágio de Educação Infantil*, de Laiza Karine Gonçalves e Hildegard Susana Jung, apresenta uma proposta de trabalho realizada durante o estágio de docência de Doutorado no primeiro semestre de 2024, com uma turma de estágio de Educação Infantil do curso de Pedagogia do PRIL, na Unilasalle. A atividade buscou promover a reflexão sobre a presença da literatura na infância e sua importância na formação docente, por meio da contação da história *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, discussões teóricas sobre Literatura Infantil e seu impacto no desenvolvimento do "eu", baseando-se em autores como Philippe Ariès, Marisa Lajolo e Jean Piaget, além da relação com a BNCC. Os resultados mostraram relatos das(os) graduandas(os) sobre a maior compreensão do tema e a aplicação prática em seus planos de aula,

mesmo diante das dificuldades impostas pelas enchentes ocorridas no Rio Grande do Sul em maio de 2024.

Este livro, fruto do trabalho de pesquisa de alunos, egressos e docentes do PPG Educação da Universidade La Salle Canoas, é uma valiosa contribuição para os debates contemporâneos sobre a educação. Ao reunir reflexões que transitam entre as práticas pedagógicas, os desafios de aprender no século XXI e as transformações na formação docente, os 30 capítulos aqui apresentados reafirmam o compromisso da pesquisa acadêmica com uma educação mais crítica e conectada às demandas do mundo atual. Esperamos que esta obra inspire educadores, gestores e pesquisadores a repensarem suas práticas e a enfrentarem, com criatividade e responsabilidade, os desafios que se impõem à educação em nossos tempos. Que ela seja, sobretudo, um convite à reflexão e à transformação.

*Hildegard Susana Jung*

Doutora em Educação
Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 do CNPq
Coordenadora do PPG Educação da Unilasalle Canoas
Docente do Curso de Pedagogia
Núcleo de Educação e Cultura

# PREFÁCIO

Agradeço, com entusiasmo, o convite para prefaciar esta importante obra organizada pela Dra. Hildegard Susana Jung, pelo Dr. Ir. Cledes Antônio Casagrande e pelo Dr. Ir. Clóvis Trezzi. Sinto-me alegre por se tratar de um livro que é fruto do trabalho coletivo da Linha de Pesquisa 1 - Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas - do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, onde tenho a grata satisfação de ser egresso.

Escrever um prefácio é muito mais do que uma mera formalidade; trata-se de um gesto de reflexão e reconhecimento. Por isso, início reconhecendo a relevância desta obra, que se destaca como uma significativa contribuição ao pensamento pedagógico contemporâneo. Neste espaço, mobilizo-me por alguns dos ensinamentos de Paulo Freire, compreendendo que este coletivo de pesquisadores e pesquisadoras, ao investigar o fenômeno educativo, entende a educação como uma prática que precisa estar sempre atenta às condições materiais e culturais dos sujeitos envolvidos. Este livro nos convida a (re)pensar a formação docente, a explorar teorias educacionais e a refletir sobre práticas pedagógicas, promovendo novas perspectivas e ampliando o diálogo no vasto campo da educação.

A obra aqui apresentada, ao reunir os estudos de mestrandos e doutorandos, em sua maioria egressos da Linha 1, mostra a preocupação de uma educação dialógica, que escuta os diferentes saberes e os coloca em diálogo com a prática educativa cotidiana. No pensamento de Paulo Freire, as relações entre sujeito-sujeito e sujeito-mundo são inseparáveis. Como ele destaca, "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". A obra reflete esse entendimento ao propor um espaço contínuo de diálogo entre teoria e prática, visando à transformação das relações educativas e a melhoria dos processos formativos. Ao olhar para a formação docente, tanto inicial quanto continuada, os capítulos não se limitam a descrever práticas; eles as problematizam, propondo nodos modos de pensar e atuar no ambiente educacional, sempre com o compromisso de questionar as estruturas de poder e opressão.

Paulo Freire nos ensinava que "não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino", lembrando-nos da indissociabilidade entre esses dois processos. Esta obra, ao compilar as produções acadêmicas de mestrandos e doutorandos, carrega esse princípio. O diálogo entre a prática pedagógica e a pesquisa acadêmica é uma via de mão dupla, onde a teoria e a prática se retroalimentam. O conhecimento aqui apresentado não é visto como algo acabado, mas como um processo vivo e dinâmico, que se renova constantemente para responder às demandas e complexidades do mundo contemporâneo.

Vejo essa obra como "inéditos viáveis", uma expressão usada por Paulo Freire para falar das possibilidades de transformação que emergem no campo educacional quando se cria um ambiente de

diálogo crítico e criativo entre educadores e educandos. Ao tratar das práticas pedagógicas e da formação docente, este livro reafirma que a educação não pode ser um processo unilateral, mas sim um ato dialógico e colaborativo, onde o conhecimento é construído em conjunto, levando em consideração as vivências, os contextos culturais e sociais dos sujeitos. Entendo que essa perspectiva freireana perpassa pelos capítulos, propondo novas abordagens para ensinar e aprender, sempre em sintonia com os desafios contemporâneos das práticas pedagógicas.

Como Paulo Freire sempre enfatizou, educar é um ato de esperança e amor, um processo contínuo de busca por emancipação e justiça social. Este livro reafirma esse compromisso com uma educação transformadora, que busca não somente compreender o mundo, mas transformá-lo. Assim, esta obra torna-se uma leitura fundamental para todos aqueles comprometidos com uma educação que, segundo Paulo Freire, não pode ser neutra, mas que assume a responsabilidade ética e política de construir um mundo mais justo e igualitário.

Desejo a todos uma leitura instigante, que, como diria Paulo Freire, possa construir e reconstruir, criar e recriar tanto o mundo quanto a si mesmo.

*Adilson Cristiano Habowski*

Pós-doutorando no PPGEdu da Universidade La Salle.
Professor colaborador do PPGEdu da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI.

# SUMÁRIO

**Como citar esse livro – ABNT NBR 10520**

SOBRENOME, Autor 1; SOBRENOME, Autor 2. Título do capítulo. *In*: JUNG, Hildegard S.; CASAGRANDE, Cledes A.; TREZZI, Clóvis (org.). **O Ensino e a Aprendizagem no contexto das Práticas Pedagógicas**: interlocuções contemporâneas. Itapetininga/SP: Editora Hipótese, 2024,páginas X-X.

## SEÇÃO I - AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (PARA ALÉM) DA SALA DE AULA


1 O PROGRAMA BILÍNGUE *WE ARE LA SALLE* E A EDUCAÇÃO DIGITAL: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES PARA UMA ESCOLA DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL 19
*Angélica Hackenhaar Reichert, Cledes Antonio Casagrande*

2 O RAMO DA PALMEIRA COMO SÍMBOLO DE VALORES E CRENÇAS: UMA NARRATIVA DA COMUNIDADE DOS BAWOYO, NA REPÚBLICA DE ANGOLA E NA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO 30
*Manuel Gomes Mafuca*

3 UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO PARA ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DE PROTOCOLO 41
*Patrícia Rodrigues de Almeida*

4 A MISSÃO EDUCATIVA NA REGRA DOS IRMÃOS LASSALISTAS 49
*Sergio Luiz Silveira Dias*

5 DECORRÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PERSONALIZADA PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 60
*Tamires Roos dos Santos, Cledes Antonio Casagrande*

6 ABORDAGEM DAS CULTURAS INDÍGENAS NO CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL 72
*Rosana Patrícia Mattos da Silva Cardoso, Cledes Antonio Casagrande*

7 PERCURSO FORMATIVO: ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS LÚDICAS NA ALFABETIZAÇÃO 86
*Silmara Coelho, Hildegard Susana Jung*

8 PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE SEXUAIDADES 98
*Júlia Maria Marques Duarte*

9 A VOZ DE ESTUDANTES DE MATEMÁTICA DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: COMO EU APRENDO MELHOR? 110
*Fabiana Moreno das Neves e Hildegard Susana Jung*

10 DIGNIDADE MENSTRUAL E O BANHEIRO DA ESCOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO 121
*Gabriela Bieger Reyes*

## SEÇÃO II - APRENDER NO SÉCULO XXI


11 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA LEITURA 131
*Dalcifran Taveira de Oliveira, Cledes Antonio Casagrande*

12 RELAÇÃO ENTRE A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM DIÁLOGO COM A LITERATURA 142
*Arlene do Nascimento Bezerra, Hildegard Susana Jung*

13 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO RETORNO ÀS AULAS APÓS A PANDEMIA DO COVID-19 NA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM MANAUS/AM: A CONTRIBUIÇÃO DOS DISPOSITIVOS LEGAIS 150
*Maria do Perpetuo Socorro Conte Sanches, Hildegard Susana Jung*

14 O PROGRAMA URBAN95 NA PERSPECTIVA DO DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DOCENTES 159
*Sarita Cristina Oliveira do Santos, Hildegard Susana Jung*

15 O ENSINO REMOTO E A TECNOLOGIA: (DES)IGUALDADES 168
*Vania Cristina Oliveira da Silva*

16 A APRENDIZAGEM DE QUÍMICA NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE 177
*Solane Cristina Felicetti Santin*

17 FORMAÇÃO DOCENTE E RACISMO: UM DIÁLOGO COM A LITERATURA 187
*Maryolanda Trindade Lages*

18 BULLYING E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTUDO DE CASO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 199
*Carla de Jesus Monteiro Castro*

19 PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE NEGOCIOS SOBRE EL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL AULA UNIVERSITARIA 209
*Ivette Durán-Seguel, Joseline Sepúlveda-Araya, Daniela Rivas Vallecillo*


## SEÇÃO III - A FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE


20 OS SABERES DA EXPERIÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO DA REDE PÚBLICA 220
*Márcia Regina da Silva*

21 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: UM DIÁLOGO COM A LITERATURA 229
*Carlos Alberto Souza de Freitas, Hildegard Susana Jung*

22 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA: UMA PROPOSTA PARA O BEM-ESTAR DOCENTE 239
*Josiane da Silva dos Santos*

23 NÃO ME SINTO SEGURA DENTRO DA ESCOLA: AS VIOLÊNCIAS SIMBÓLICAS INTERSECCIONAIS COM MENINAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CANOAS/RS 249
*Cristiane Rollsing Teixeira*

24 AS METODOLOGIAS ATIVAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DISRUPTIVAS FOMENTAM A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA? - A PERSPECTIVA DOCENTE 260
*Isadora Gobi Pinto*

25 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: UM DIÁLOGO COM A LITERATURA 271
*Francisco Gomes Viana, Hildegard Susana Jung*

26 AS CONTRIBUIÇÕES DO IDEÁRIO LASSALISTA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE 282
*Cláudio André Dierings, Hildegard Susana Jung*

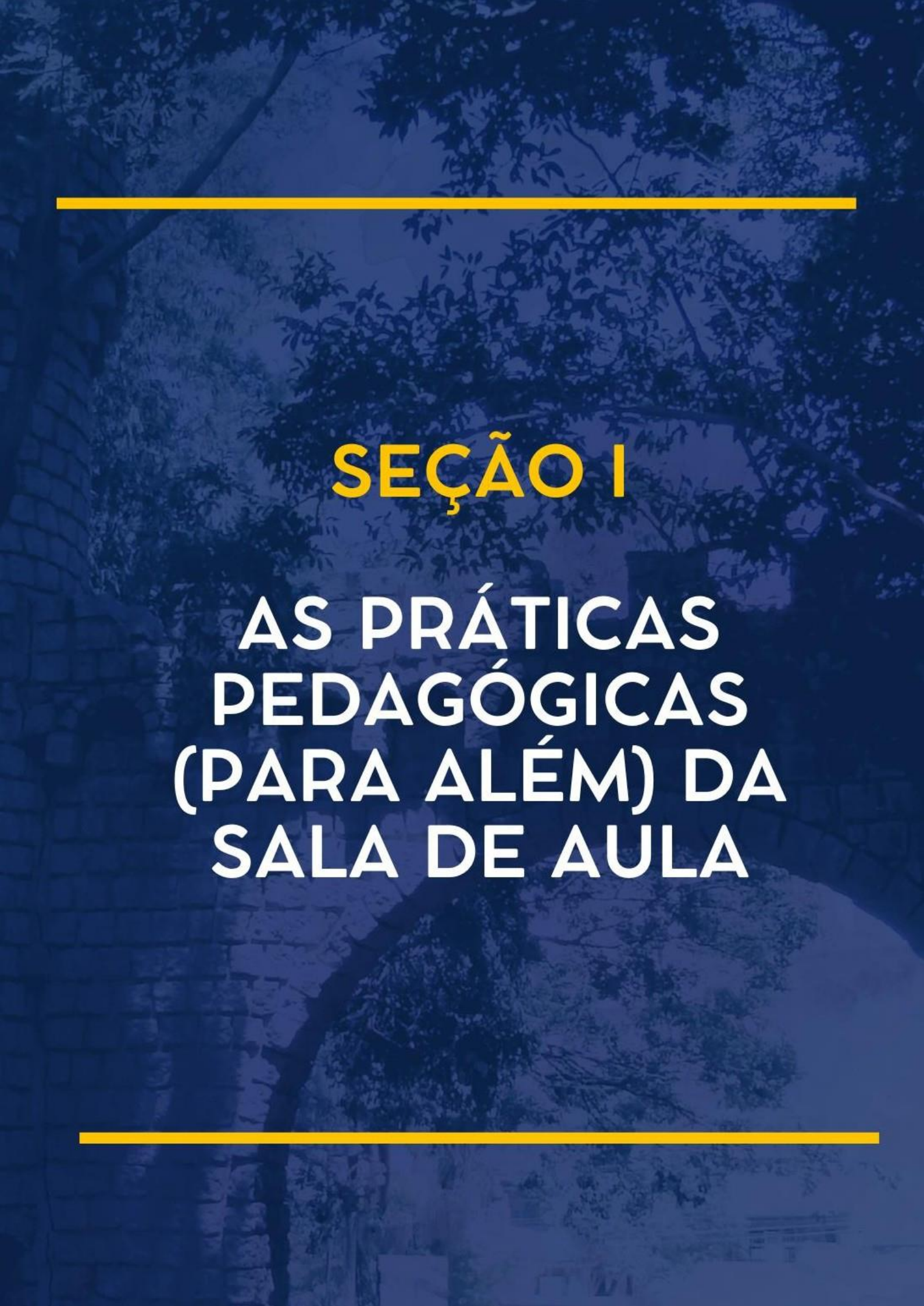
27 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO 290
*Anelise Schutz, Cledes Antonio Casagrande*

28 A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL SEGUNDO OS MARCOS LEGAIS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO 311
*Priscilla Farias, Moana Meinhardt*

29 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA, DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO: UMA REFLEXÃO ACERCA DO CONTEXTO ESCOLAR DE UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA DA AMAZÔNIA LEGAL 315
*Maria de Nazaré da Silva Moura, Moana Meinhardt*

30 A LITERATURA E O EU: UMA CONVERSA-AULA COM GRADUANDA(O)S DA PEDAGOGIA DA UNILASALLE EM ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL 322
*Laiza Karine Gonçalves, Hildegard Susana Jung*

SOBRE OS AUTORES ..... 329



# SEÇÃO I

# AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (PARA ALÉM) DA SALA DE AULA

# CAPÍTULO 1

## O PROGRAMA BILÍNGUE *WE ARE LA SALLE* E A EDUCAÇÃO DIGITAL: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES PARA UMA ESCOLA DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL

Angélica Hackenhaar Reichert
Cledes Antonio Casagrande

## 1 INTRODUÇÃO

O contexto da sociedade atual atribui destaque à educação digital, evidenciando sua crescente importância na vida e no cenário educacional contemporâneo. Além das questões ligadas à tecnologia, a aprendizagem e o domínio de um segundo idioma também emergem como elemento importante para a sociedade global na qual vivemos. Por isso, o foco central deste texto consiste em refletir sobre o impacto da educação digital no programa bilíngue *We Are La Salle*, implantado em uma escola da Rede La Salle, no interior do Rio Grande do Sul.

Este texto é derivado de uma pesquisa de Mestrado em Educação, em andamento. Caracteriza-se por ser um texto teórico, com revisão de literatura e abordagem hermenêutica, cujo objetivo consiste em compreender como a educação digital influencia o desempenho acadêmico e no desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes participantes do programa bilíngue.

Neste sentido, busca-se investigar os benefícios e o impacto significativo da educação digital no processo de aprendizagem dos estudantes do programa bilíngue *We Are La Salle*. Além disso, serão discutidos os desafios enfrentados na sua implementação, a formação e a capacitação dos professores para lidar com o ambiente tecnológico, e a variedade de recursos digitais utilizados no cotidiano escolar. Concomitantemente, será abordada a relevância da inclusão digital e da equidade na educação, refletindo como a educação digital pode contribuir para a superação de barreiras e promover uma educação mais igualitária. Por isso, no texto, será abordado o programa *We Are La Salle* identificando como ele busca garantir um acesso democrático e igualitário às ferramentas digitais, favorecendo, assim, uma educação digital inclusiva. Além disso, serão expostos os resultados e evidências da educação digital no programa *We Are La Salle*, apontando para os impactos positivos que essa abordagem educacional tem proporcionado aos alunos. Dessa forma, será possível compreender como a Educação Digital pode potencializar a aprendizagem, estimulando a criatividade, a colaboração e a autonomia dos estudantes.

Por fim, serão apresentadas considerações com o intuito de refletir sobre o futuro da educação digital e do programa *We Are La Salle*. Será discutido como a educação digital continuará a evoluir e se adaptar às transformações sociais e tecnológicas, preparando os alunos para um mundo cada vez mais digitalizado. Além disso, será realizada uma reflexão sobre o potencial transformador da educação digital na formação dos estudantes, vislumbrando um futuro em que a tecnologia seja uma aliada natural no processo de ensino-aprendizagem.

## 2 DESCREVENDO A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DIGITAL NO PROGRAMA *WE ARE LA SALLE*

O programa *We Are La Salle* tem uma abordagem inovadora e revolucionária na implementação da Educação Digital. Através da integração de recursos tecnológicos modernos e avançados, como laptops, tablets, smartphones e softwares educacionais de última geração, os alunos são imersos em um ambiente de aprendizado digital altamente estimulante e enriquecedor desde o princípio de sua jornada acadêmica. Mira e Romanowski (2009) afirmam que:

> O uso das TDIC´s na sala de aula traz mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem. [...] Os alunos são estimulados a se expressarem a partir de suas próprias ideias, desenvolverem a autonomia e a capacidade de socializar e construírem conhecimento [...]. (Mira; Romanowski, 2009, p. 67-68).

Com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade e atualizada para os alunos, os professores recebem formação específica e detalhada para aperfeiçoar suas habilidades no uso dessas ferramentas tecnológicas. Isso permite que eles integrem de forma eficaz essas tecnologias inovadoras em suas aulas, transformando-as em experiências de aprendizagem interativas e dinâmicas.

A implementação da Educação Digital também engloba a criação de um ambiente virtual de aprendizado e colaboração, onde os alunos têm acesso a uma ampla variedade de materiais didáticos e recursos online. Além disso, eles podem realizar atividades interativas, participar de fóruns de discussão e colaborar com seus colegas de classe, mesmo que estejam fisicamente distantes. Essa abordagem promove maior flexibilidade e autonomia no processo de aprendizagem, preparando os alunos para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais digitalizado.

Ao adotar a Educação Digital como parte integrante de seu currículo e metodologia, o programa *We Are La Salle* busca formar os alunos não apenas para o presente, mas também para o futuro. Ao desenvolver habilidades digitais sólidas e uma mentalidade inovadora, os alunos se tornam aptos a enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que o mundo digital oferece. Dessa forma, o programa *We Are La Salle* coloca a Educação Digital como uma prioridade, promovendo uma abordagem educacional moderna e de vanguarda, que capacita os alunos a se destacarem e

prosperarem em um mundo cada vez mais conectado e tecnológico. O programa *We Are La Salle* está comprometido em fornecer aos alunos as melhores ferramentas e recursos para sua educação digital, garantindo que eles estejam preparados para enfrentar um futuro cada vez mais tecnológico. Através da combinação de tecnologias de ponta, como inteligência artificial e realidade virtual, com métodos educacionais inovadores, como aprendizado baseado em projetos e gamificação, o programa oferece aos alunos experiências de aprendizado envolventes e significativas. Os alunos têm a oportunidade de explorar conceitos complexos de maneira interativa e prática, desenvolvendo habilidades essenciais, como colaboração, resolução de problemas e pensamento crítico.

Segundo Zóboli (2001), é imperativo que a escola promova o autodesenvolvimento do aluno por meio de um processo de ensino-aprendizagem que seja acessível, autônomo e autocrítico. Assim, cabe à escola e ao professor aceitar esses desafios, capacitar-se, buscar, criar e implementar novas estratégias de ensino, utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em sua prática pedagógica.

O programa também enfatiza a importância da ética digital e da segurança online, preparando os alunos para navegar no mundo digital com responsabilidade e confiança. Além disso, o *We Are La Salle* busca estabelecer parcerias com empresas de tecnologia e organizações líderes na indústria, proporcionando aos alunos oportunidades de estágio e trabalho em campo, para que eles possam aplicar suas habilidades em um contexto do mundo real. Combinando teoria e prática, o programa *We Are La Salle* garante que os alunos tenham uma base sólida em conhecimento tecnológico e as habilidades necessárias para prosperar em uma sociedade cada vez mais orientada pela tecnologia.

No *We Are La Salle*, acreditamos que a Educação Digital é essencial para preparar os alunos para o futuro, capacitando-os a se adaptarem e terem sucesso em um mundo em rápida evolução. Nossa missão é fornecer uma educação de alta qualidade, que atenda às necessidades e desafios da era digital, formando os estudantes para se tornarem cidadãos globais informados, responsáveis e engajados.

## 3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO DIGITAL

A Educação Digital proporciona inúmeros benefícios para os alunos, uma vez que permite o acesso a uma quantidade consideravelmente vasta de informações e recursos educacionais disponíveis na internet.

> [...] Neste contexto, aparece um novo formato de educação, no qual giz, quadro e livros não são mais os únicos instrumentos para dar aulas que os professores possuem, necessitando assim desenvolver um conjunto de atividades didático pedagógica a partir das tecnologias disponíveis na sala de aula e as que os alunos trazem consigo [...]. (Ramos, 2012)

Dessa maneira, é possível afirmar que a utilização de tecnologias digitais promove não somente a interatividade, mas também estimula a participação ativa dos estudantes nas atividades educacionais, contribuindo para o desenvolvimento de diversas habilidades cruciais para o sucesso acadêmico, tais como a capacidade de pesquisa, organização e análise de informações. Além disso, por meio da Educação Digital, os alunos passam a ter a oportunidade de desenvolver competências digitais essenciais para se adequar às demandas do mundo moderno, tais como o uso responsável e seguro da internet, a comunicação e colaboração online, bem como a criatividade na resolução de problemas.

Embora se destaque o papel crucial que as tecnologias digitais assumiram na sociedade brasileira contemporânea, especialmente no âmbito educacional, não se deve negligenciar o alerta de Fiorentini e Lorenzato (2006). Esses autores observam que:

> [...] parece haver uma crença, entre alguns responsáveis pelas políticas educacionais, de que as novas tecnologias da informação e comunicação são uma panacéia para solucionar os males da educação atual. [...] se, de um lado, pode ser considerado relativamente simples equipar as escolas com essas tecnologias, de outro, isso exige profissionais que saibam utilizá-las com eficácia na prática escolar. (Fiorentini; Lorenzato, 2006, p. 46).

Com o advento da Educação Digital, os estudantes têm acesso a um leque cada vez mais amplo de ferramentas e recursos educacionais digitalizados. Isso possibilita uma amplificação significativa na quantidade de informações acessíveis, expandindo seu potencial de aprendizado. São disponibilizados diversos materiais didáticos, simuladores interativos e plataformas educacionais online, que contribuem para uma educação mais dinâmica e personalizada. Lévy (2005), ao ponderar sobre o papel da educação na era da cibercultura, observou que a democratização do acesso à informação deu origem a novas modalidades de criação e compartilhamento do conhecimento que se distinguem dos métodos educacionais tradicionais.

A interatividade proporcionada pela Educação Digital impulsiona o engajamento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Através de atividades interativas, como jogos educativos, quizzes online e fóruns de discussão, os alunos são estimulados a participar ativamente das atividades propostas, tornando-se protagonistas de seu próprio aprendizado. Eles são incentivados a explorar as informações disponíveis, formular hipóteses, debater ideias e compartilhar conhecimento com seus pares.

Além disso, a Educação Digital desenvolve habilidades fundamentais para a formação dos estudantes. Com as potencialidades das tecnologias digitais, o professor poderá desenvolver metodologias que favoreçam o processo de construção do conhecimento, aproveitando o suporte oferecido pelos recursos tecnológicos.

> A contribuição didática para uma pedagogia voltada para o sujeito requer assumir, entre outras coisas, o uso das mídias e das tecnologias da educação. O professor deve ser capaz de

> utilizar aparatos tecnológicos não apenas para seu uso próprio, mas trabalhar com esses recursos em sala de aula, em favor da aprendizagem dos alunos (Silva, 2010, p.6)

A advertência é válida, e por isso é importante enfatizar que, nesta análise, as tecnologias digitais não são vistas como a solução definitiva para os problemas educacionais. No entanto, reconhece-se que esses recursos podem ajudar a criar ambientes de aprendizagem mais significativos e envolventes.

A capacidade de pesquisa e análise de informações é essencial em um mundo cada vez mais digitalizado e repleto de conteúdos disponíveis na internet. Os alunos aprendem a selecionar fontes confiáveis, avaliar a qualidade dos materiais encontrados e organizar as informações de maneira coerente e estruturada. Essas habilidades de pesquisa e análise são fundamentais para o desenvolvimento de um pensamento crítico e para a construção de conhecimento sólido. Outra competência essencial desenvolvida pela Educação Digital é a alfabetização digital. Os estudantes aprendem a usar as tecnologias de forma consciente, responsável e segura. Eles são instruídos sobre os perigos e os cuidados a serem tomados ao navegar na internet, evitando riscos como o compartilhamento de informações pessoais ou o contato com conteúdos inapropriados. Ao mesmo tempo, são incentivados a aproveitar ao máximo as oportunidades oferecidas pelas tecnologias digitais, explorando ferramentas de comunicação e colaboração online, desenvolvendo habilidades de pesquisa avançadas e promovendo sua criatividade na resolução de problemas.

Com o desenvolvimento das competências digitais, os alunos se tornam aptos a enfrentar os desafios e se adaptar às demandas da sociedade nas esferas pessoal e profissional. No mundo atual, marcado pela era digital do século XXI, é essencial possuir habilidades digitais para acompanhar as rápidas transformações tecnológicas e as demandas do mercado de trabalho. A Educação Digital prepara os alunos para utilizar as tecnologias de forma produtiva, potencializando suas aptidões e abrindo portas para um futuro mais promissor.

Portanto, fica claro que a Educação Digital desempenha um papel fundamental no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, preparando os alunos de maneira mais eficiente e eficaz para os desafios e demandas da sociedade nesta era moderna do século XXI. A integração das tecnologias digitais no ambiente educacional abre caminhos para uma educação mais dinâmica, personalizada e adequada às necessidades dos estudantes, proporcionando-lhes ferramentas poderosas para o desenvolvimento de suas habilidades e competências em um mundo cada vez mais digitalizado.

# 4 O PROGRAMA BILÍNGUE *WE ARE LA SALLE*

A inclusão e o desenvolvimento de um programa bilíngue em língua inglesa, nos currículos, são justificados como medidas necessárias para atender às demandas atuais e melhorar a qualidade da educação almejada, ou seja, "estabelecer diálogo com a sociedade contemporânea, gerando respostas atuais às principais questões que envolvem o campo educacional" (Província La Salle Brasil-Chile, 2014, p. 9). Nessa expectativa, a metodologia do *Programa Bilíngue We Are La Salle* baseia-se em uma abordagem comunicativa e interativa para o ensino de idiomas, com foco na fluência e na compreensão oral e escrita. O programa adota uma abordagem comunicativa na qual os estudantes são encorajados a interagir e se comunicar no idioma-alvo desde o início.

Em vez de enfatizar apenas a memorização de vocabulário e regras gramaticais, com a metodologia proposta, busca-se criar situações reais de uso da língua, estimulando a prática oral e a compreensão auditiva por meio de diálogos, debates, jogos e atividades em grupo. Nunan (1998) enumera cinco características da abordagem comunicativa: ênfase na aquisição da habilidade de comunicação por meio da interação com a língua-alvo; incorporação de textos autênticos no contexto de aprendizagem; oferta de oportunidades aos alunos não apenas na linguagem, mas também no processo de sua própria aprendizagem; valorização das experiências pessoais dos alunos como elementos relevantes para a aprendizagem em sala de aula; esforço para conectar a aprendizagem da linguagem em sala de aula com sua aplicação fora do ambiente escolar.

Reconhece-se, nesses termos, a interatividade como um elemento fundamental para o planejamento e a condução das aulas, com base em uma abordagem que promova a comunicação dos alunos na língua alvo. Conforme salientado por Moran, Masetto e Behrens (2003, p. 143), "a ênfase no processo de aprendizagem demanda a utilização de técnicas que estimulem a participação dos alunos, a interação entre eles, a pesquisa, o debate e o diálogo".

Além disso, o programa valoriza o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas principais - audição, fala, leitura e escrita - em que os estudantes têm a oportunidade de melhorar sua compreensão auditiva por meio de áudios autênticos, como gravações de falantes nativos e materiais multimídia. A fala é estimulada por meio de atividades de conversação, debates e apresentações orais, permitindo que os alunos pratiquem a expressão verbal no novo idioma. A leitura e a escrita são trabalhadas com base na análise de textos, como artigos, notícias e literatura, e atividades de produção escrita, como redações, resumos e relatórios. A gramática e o vocabulário são ensinados de forma contextualizada, integrados às situações de comunicação e aos temas abordados nas aulas.

No referido programa, que enfatiza a importância da cultura e do intercâmbio, os alunos têm a oportunidade de aprender sobre a cultura dos países onde o idioma é falado, explorando tradições, costumes, música, arte e literatura. Nele, também se incentivam atividades de intercâmbio com

escolas estrangeiras e a participação em programas de imersão no idioma-alvo, proporcionando aos estudantes experiências práticas e enriquecedoras. Outrossim, o programa pode contar com o apoio de tecnologias educacionais, como recursos digitais, plataformas de aprendizado *on-line* e ferramentas interativas, que proporcionam uma experiência mais dinâmica e personalizada aos alunos, tudo alinhado ao material didático da Cambridge University Press, parceira do projeto bilíngue.

Ao se tratar da metodologia utilizada em sala de aula, ou seja, os pilares metodológicos que norteiam o trabalho dos professores, o programa bilíngue, busca trabalhar os conteúdos gramaticais a partir de uma língua adicional, ou seja, os conteúdos que os estudantes já viram ou o conhecimento que os alunos adquiriram em outras disciplinas serão utilizados para que, de maneira interdisciplinar, sejam motivo de aquisição significativa da língua inglesa. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Plurilíngue, o *Programa We Are La Salle* se encaixa como oferta de carga horária estendida.

Nas escolas de educação básica da Rede La Salle, são oferecidos três ou cinco períodos de língua inglesa por semana, dentro da carga horária regular de ensino. Essas aulas são ministradas em inglês, com apoio de material didático da Cambridge University Press, segundo a Matriz Curricular para as Competências da Rede La Salle. Muito alinhados à proposta Lassalista, os quatro pilares da Unesco para a educação fazem parte do *Projeto Bilíngue We Are La Salle*, pois são essenciais no planejamento da aula. Os quatro pilares da educação, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2012), são os seguintes:

**Aprender a conhecer**: esse pilar enfatiza o desenvolvimento de habilidades de aprendizado ao longo da vida, incluindo aquisição de conhecimento, compreensão, pensamento crítico, resolução de problemas e capacidade de pesquisa. A ideia é capacitar os indivíduos a explorar, investigar e adquirir conhecimento de forma autônoma, promovendo a curiosidade intelectual e a capacidade de lidar com a informação de maneira eficaz.

**Aprender a fazer**: esse pilar se concentra no desenvolvimento de habilidades práticas e socioemocionais. Envolve a capacidade de aplicar conhecimentos teóricos em situações práticas, adquirindo habilidades técnicas, profissionais e empreendedoras. Além disso, enfatiza o desenvolvimento de competências sociais, como colaboração, trabalho em equipe, liderança e resolução de conflitos, que são essenciais para o engajamento efetivo na sociedade.

**Aprender a conviver**: esse pilar destaca a importância do aprendizado intercultural, da valorização da diversidade, do respeito mútuo e da construção de relacionamentos saudáveis. Visa a promover a compreensão mútua, a tolerância, a solidariedade e a participação cívica, preparando os indivíduos para viver e conviver em uma sociedade multicultural e globalizada.

**Aprender a ser**: esse pilar enfoca o desenvolvimento integral dos indivíduos, incluindo seus aspectos físicos, intelectuais, emocionais e éticos. Busca promover o autoconhecimento, a autonomia, a criatividade e a responsabilidade pessoal. Além disso, enfatiza a importância da formação de valores e atitudes que contribuam para uma vida plena e uma sociedade sustentável.

Assim, os quatro pilares da educação da Unesco são conceitos fundamentais que buscam orientar uma abordagem educacional holística, que vai além da mera transmissão de conhecimentos. Da mesma forma que os pilares visam a desenvolver competências e valores essenciais para que os indivíduos possam enfrentar os desafios do século XXI e contribuir de forma significativa para suas comunidades e para o mundo em geral, o projeto *We Are La Salle* está integralmente conectado aos mesmos pilares da Unesco, pois o objetivo principal do programa bilíngue é fazer com que os estudantes desenvolvam habilidades linguísticas, sociais e culturais.

Enquanto se fala em aquisição da língua inglesa, não se pode esquecer de mencionar o bilinguismo, capacidade que o estudante desenvolve ao utilizar duas línguas simultaneamente. Existem dois tipos de bilinguismo, o primário, que argumenta a ideia de que duas línguas podem ser adquiridas naturalmente no cotidiano, e o secundário, postulante à defesa de que a segunda língua é desenvolvida de maneira formal.

De acordo com Hamers e Blanc (2000, p. 1), o fenômeno do bilinguismo é consideravelmente mais complexo. Os autores destacam que esse conceito abrange uma gama diversificada de aspectos. Assim, é crucial aprofundar a compreensão do bilinguismo e da educação bilíngue. Em suas pesquisas sobre bilinguismo, Hamers e Blanc ressaltam que “cada nível de análise demanda abordagens disciplinares específicas: psicológicas no nível individual, sociopsicológicas no nível interpessoal e sociológicas no nível intergrupal”. Com base nessas perspectivas, entende-se que a definição do bilinguismo deve ser clarificada e operacionalizada com mais precisão, especificando a competência nativa e considerando a dimensão do fenômeno, que inclui a proficiência em ambas as línguas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Bilíngue *We Are La Salle* é uma iniciativa inovadora que combina o ensino de línguas com tecnologias digitais para enriquecer e diversificar a aprendizagem. Desenvolvido pela rede de escolas La Salle, o programa oferece uma educação bilíngue de alta qualidade, utilizando ferramentas tecnológicas para aprimorar o ensino e personalizar o aprendizado. Com recursos interativos e ambientes virtuais, os alunos têm uma imersão completa em língua inglesa, desenvolvendo tanto competências linguísticas quanto digitais. O programa promove a autonomia, o pensamento crítico e a colaboração entre os estudantes.

A Educação Digital apresenta diversos benefícios significativos para os alunos, proporcionando um aprendizado mais dinâmico, envolvente e interativo. Com o programa bilíngue *We Are La Salle*, temos uma iniciativa inovadora que utiliza recursos tecnológicos de ponta para aprimorar ainda mais o ensino. A implementação da Educação Digital nesse programa foi um passo realmente importante

e impactante para potencializar o aprendizado dos estudantes, abrindo portas para um futuro promissor.

No entanto, é fundamental ressaltar que a formação e capacitação adequada dos professores são essenciais para o sucesso pleno dessa abordagem. Afinal, são eles que têm o papel primordial de transmitir conhecimento, estimular o pensamento crítico e orientar os alunos durante todo o processo educacional digital. Portanto, é necessário investir em programas robustos de formação contínua e aperfeiçoamento profissional, proporcionando aos educadores as ferramentas e habilidades necessárias para explorar todo o potencial da Educação Digital.

Além disso, é indispensável promover a inclusão digital e garantir o acesso à Educação Digital para todos os alunos. Nesse sentido, é preciso equidade na educação, com políticas públicas que assegurem a disponibilidade de infraestrutura e recursos tecnológicos necessários nas escolas de todo o país. Somente assim poderemos garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de se beneficiar plenamente da Educação Digital, superando barreiras e expandindo horizontes.

Durante a execução do programa bilíngue “We Are La Salle” em uma das escolas lassalistas, um dos resultados mais notáveis é a melhoria no desempenho acadêmico dos alunos. Este salto de qualidade deve-se à capacidade da tecnologia de personalizar a educação, oferecendo conteúdos mais dinâmicos e adaptados às necessidades individuais dos estudantes. O engajamento dos alunos também registrou um aumento substancial durante as aulas de língua inglesa. A interatividade proporcionada pelos recursos digitais torna o processo de aprendizagem mais atrativo, motivando os alunos a participar ativamente.

Outro ponto essencial é o desenvolvimento de competências digitais, que prepara os jovens para o mercado de trabalho atual. No programa *We Are La Salle*, os estudantes tornam-se mais aptos a enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais digital. Esta formação é vital para que os estudantes se tornem profissionais competitivos e versáteis no futuro.

A Educação Digital molda cidadãos críticos, criativos e capacitados, prontos para se destacar em um novo cenário educacional que exige habilidades e competências digitais avançadas. Através dessa abordagem, estamos construindo um futuro promissor para a educação e garantindo a formação de uma sociedade verdadeiramente preparada para os desafios e avanços tecnológicos do século XXI.

A junção da Educação Digital com o bilinguismo oferece uma gama de benefícios que transformam o processo de ensino e aprendizagem. Em primeiro lugar, a inclusão de recursos digitais permite uma expansão significativa no acesso a informações e materiais educacionais. Plataformas online, softwares interativos e ferramentas digitais não apenas diversificam os métodos de aprendizagem, mas também oferecem personalização e adaptação às necessidades individuais dos alunos. Isso cria um ambiente de ensino mais acessível e eficaz, que pode ser ajustado para acomodar diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Além disso, a Educação Digital desenvolve habilidades essenciais para o século XXI, como pesquisa, comunicação online e colaboração. Essas competências são cruciais para o sucesso acadêmico e para a preparação para um mercado de trabalho globalizado. A Educação Digital também estimula a criatividade e a colaboração. Ferramentas digitais, como plataformas de colaboração e jogos educativos, incentivam os alunos a trabalhar juntos e explorar novas formas de expressão. Isso enriquece a experiência educacional, tornando-a mais envolvente e promovendo habilidades críticas, como resolução criativa de problemas e pensamento crítico.

Apesar dos benefícios evidentes, a integração do bilinguismo com a Educação Digital enfrenta desafios consideráveis. O principal desafio é a necessidade de formação contínua para os professores. Para que a implementação seja eficaz, é essencial que os educadores se mantenham atualizados com as últimas tecnologias e métodos pedagógicos. A formação inicial e o desenvolvimento profissional contínuo são cruciais para garantir que os professores possam utilizar ferramentas digitais de forma eficaz e inovadora em suas práticas bilíngues.

A equidade no acesso à tecnologia também é uma preocupação significativa. A Educação Digital tem o potencial de expandir as oportunidades educacionais, mas apenas se todos os alunos tiverem acesso igual às ferramentas e recursos necessários. A inclusão digital deve ser uma prioridade para garantir que disparidades socioeconômicas não impeçam os alunos de aproveitar as oportunidades oferecidas pela tecnologia. Políticas e práticas devem ser desenvolvidas para assegurar que todos os alunos, independentemente de seu contexto, possam se beneficiar igualmente da Educação Digital e do bilinguismo.

A integração do bilinguismo e da Educação Digital, conforme exemplificado pelo programa We Are La Salle, representa uma evolução significativa no campo educacional. Ao oferecer acesso a uma ampla gama de recursos digitais e promover a proficiência em uma segunda língua, essas abordagens preparam os alunos para enfrentar os desafios de um ambiente globalizado e tecnológico. No entanto, para realizar plenamente esses benefícios, é necessário abordar os desafios associados, como treinamento de professores, equidade no acesso à tecnologia e proteção da privacidade dos dados.

## REFERÊNCIAS

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

HARMERS, Josiane F.; BLANC, Michel. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?**. São Paulo: Editora 34, 2005.

MIRA, Marília; ROMANOWSKI, Joana Paulim. **Tecnicismo, Neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba: EDUCERE/PUCPR, 2009.

MORAN, José M; MASETTO, Marilda; BEHRENS, Marcus. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

NUNAN, D. Approaches to teaching listening in the language classroom. *In:* TAEJON: KOTESOL, 1998, Korea. **Proceedings of the 1997 Korea TESOL Conference**. Disponível em: https://abre.ai/ltED. Acesso em: 10 jun. 2024.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 2006.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta educativa lassalista** (PEL). São Paulo: Unilasalle, 2014.

RAMOS, Márcio. R. V. **O uso de tecnologias em sala de aula**. LENPES – PIBID de ciências sociais. nº. 2, v. 1, jul.-dez. 2012.

SILVA, Adriana Santos da. **A tecnologia como nova prática pedagógica**. 2011. 50 f. Monografia (Especialização) - Curso de Supervisão Escolar, Escola Superior Aberta do Brasil - EESAB, Vila Velha/ES, 2011. Disponível em: https://abre.ai/lt28. Acesso em: 14 nov. 2024.

THOALDO, D.L.P.B. **O uso da tecnologia em sala de aula**. 2010. Monografia (Especialização) – Curso de Gestão Pedagógica, Universidade Tuiuti, Curitiba/PR, 2010.

STEIN, E. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

UNESCO. **Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos**: Plano de Ação. Brasília: UNESCO, 2012.

ZÓBOLI, Graziella. **Práticas de Ensino, Subsídios para a atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

# CAPÍTULO 2

## O RAMO DA PALMEIRA COMO SÍMBOLO DE VALORES E CRENÇAS: UMA NARRATIVA DA COMUNIDADE DOS BAWOYO, NA REPÚBLICA DE ANGOLA E NA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO

Manuel Gomes Mafuca

## 1 INTRODUÇÃO

A educação como um processo de socialização do ser humano tem como finalidade transformar o homem, a fim de adotar um comportamento aceitável na sociedade. As experiências culturais podem gerar transformações e mudanças que são úteis para a educação. A palmeira, como descreveremos mais adiante, é uma das árvores mais importantes do mundo vegetal Woyo, senão a mais significativa nesta sociedade, mediante sua proximidade com o homem no decorrer de toda sua vida. Desde o nascimento do homem, passando por todas as manifestações culturais até a morte, a palmeira e os seus ramos o acompanham. Sua presença interpela, educa, chama atenção, consola, socializa, protege, convida à dança.

A cultura brasileira contém algumas ideias da cultura africana e reconhece igualmente a importância da palmeira. O poeta Gonçalves Dias, morrendo de saudades do Brasil em Portugal, a salienta na canção do exílio: “Minha terra tem palmeiras, onde canta o sabiá [...]”. Falar do ramo da palmeira é fazer memória ao patrimônio cultural do povo Woyo, marcado pela tempestade da colonização e vinculado às novas crenças religiosas. É nessa dinâmica cultural que o ramo da palmeira amplificará seus horizontes culturais.

A partir do contexto apresentado, o presente capítulo tem como objetivo elucidar a importância do símbolo ramo da palmeira na socialização do povo Woyo.

O percurso metodológico do trabalho faz uso de uma metodologia híbrida: a análise hermenêutica e a análise discursiva. O referencial metodológico empregado na análise e interpretação da pesquisa baseia-se no sugerido por John B. Thompson, denominado por ele de hermenêutica de profundidade (Thompson, 2009). Esse referencial evidencia o fato de que o objeto de análise é uma construção simbólica significativa, que exige uma interpretação. A segunda fase, chamada de análise formal ou discursiva, investiga o fenômeno em si mesmo. Coloca entre parênteses, para fins metodológicos, o contexto maior e fixa-se nas suas formas internas. Por fim, chegamos à terceira fase, mais importante e complexa, que é a fase de interpretação e re-interpretação. É aqui que se

tomam os fatos, as formas simbólicas, e se tenta interpretá-las de acordo com os referenciais teóricos adotados.

No que se refere à arquitetura do texto, apresentamos inicialmente uma introdução à história dos Bawoyo, a fim de contextualizarmos o leitor a respeito da comunidade foco do estudo. Na sequência, refletimos acerca do ramo da palmeira enquanto símbolo, mais especificamente relacionado a situações de morte, de proteção e de alegria e contestação, evidenciando uma gama de representações que exerce dentro da cultura em questão. Por fim, passamos às considerações finais, trazendo um apanhado do tema tratado.

## 2 CONHECENDO BREVEMENTE OS BAWOYO

Símbolo educacional, a partir do ramo da palmeira as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos através das experiências diárias e da relação com o meio ambiente. Desta forma, o ramo da palmeira está relacionado com um processo de transmissão de saberes, valores e mesmo comportamentos característicos da comunidade dos Bawoyo. É nesse contexto que o ramo da palmeira participa plenamente da educação informal, sendo os agentes educadores os pais, a família, os vizinhos, os colegas da escola, os meios de comunicação de massa, a Igreja. Fundamentados nesta lógica, os saberes e os conhecimentos do símbolo ramo da palmeira constituem um patrimônio cultural e merecem uma inserção no cotidiano escolar, preservando, assim, os valores culturais exprimidos por esse símbolo. A educação é um trabalho cotidiano e coletivo, como afirma Freire (2011, p. 95): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”. Trata-se de uma forma espontânea de aprendizagem do dia a dia, mediante as conversas, vivências, contatos e compreensões revelados e interpretados numa realidade sociocultural e histórica.

Um provérbio Woyo diz: “*Tshilamba tshi kambwa lisina buna Nzambi ka tshivanga ko*”, ou seja, “toda planta desprovida de raízes não foi criada por Deus”. Cada sociedade humana, porque criada por Deus, é regida por um conjunto de regras e de leis inspiradas por ela mesma. A sociedade Woyo, como toda sociedade humana, conhece uma história. Sua história confunde-se com a do povo Mukongo e mesmo dos bantus em geral. A existência de bantus foi constatada desde a pré-história, a idade paleolítica. Quando o Saara transformou-se em deserto, os povos dessa região tiveram que se deslocar para buscar outros locais em que as condições de vida fossem favoráveis. Nômades, esses povos dedicaram-se a conquistas árduas.

A tribo de Bawoyo está estabelecida no centro da região africana. Do oeste ao leste, seu território estende-se do oceano ao rio Mbola; do sul ao norte, está pouco distante do rio, do qual está separado da tribo de Basolongo, mas penetra profundamente no Cabinda, atual província da Angola,

onde se situa, quase na fronteira, a antiga capital do reino Ngoyo (Martins, 1972). O antigo reino Ngoyo apresenta aspectos muito variados: para além da costa, onde se alternam praia e falésias, estende-se uma zona baixa de pântanos e florestas, a qual é seguida de importante planalto de savanas entrecortado por profundos vales cobertos de galerias florestais em que correm rios, sendo o mais importante o Luibi; a parte nordeste é invadida pela orla da grande floresta de Mayombe.

A presença principal é a do mar. As populações que vivem perto do oceano declaram-se firmemente conscientes da mais pura mentalidade étnica; elas se chamam "*Basi mbu*" (a gente do mar). As demais entidades humanas são classificadas por ordem de dignidade decrescente: os "*Basi za nthandu*" (os que vivem longe do mar) e, enfim, os "*Basi ndunzi nthandu*" (os que, habitantes longínquos nas terras, ignoram o mar). Os Bawoyo puderam, desde muito tempo, singularizar-se e, depois, formar um reino. Supõe-se que o primeiro reino Ngoyo é bem anterior ao século XI. Integrava uma tríade de pequenos estados a que a legenda atribui um mesmo ancestral, a "mãe dos nove seios" (Nguli Mabeene), chamada igualmente Mvuadi Mabeene (Nguvulu, 1971). Ela gerou trigêmeos: dois meninos, Kakongo e Loangu, e uma menina, Ngoyo. Cada um dos três teve o seu próprio reino. Mwe Ngoyo foi a primeira rainha do reino costeiro meridional. A descendência dinástica da fundadora é desconhecida. A tradição atribui a seus sucessores caráter exclusivamente feminino.

A primeira dinastia de rainhas foi longamente ameaçada pelo poderoso reino dos Bakongo de São Salvador, desejosos de estender-se sob pretexto de trazer às populações Woyo o comércio de escravos e o cristianismo. O primeiro reino de Ngoyo sucumbiu após uma traição do rei de Kakongo; esse soberano autorizou as tropas salvatorianas a atravessar seu território e, desse modo, permitiu-lhes surpreender a capital de Bawoyo atacando pela fronteira norte, que não estava protegida. A rainha foi obrigada a fugir. Os vencedores levaram, triunfantemente, à sua capital, as insígnias reais, que expuseram na catedral de Soyo. Desde então, reinou uma frieza entre os Bawoyo e os Bakongos. Vencido, o reino perdeu sua dinastia e viveu um período de dominação e miséria.

A segunda dinastia foi fundada pela irmã do rei de Kongo, chamada Mpwenya. A tradição recenseou treze reinos até a chegada dos colonizadores europeus; o último rei, pelo que se diz, morreu em 1954. De acordo com a mesma fonte, um acontecimento memorável deste segundo período teria sido uma expansão em direção ao norte, coincidindo com o movimento oposto do Loangu. Juntos, Ngoyo e Loangu teriam privado o Kalongo de seu acesso ao mar. Essa dupla conquista parece situar-se nos séculos XVII ou XVIII. Em contrapartida, os Bawoyo foram banidos da margem direita do rio Zaire por uma invasão dos Basolongos na segunda metade do século XVIII. O poder real de Ngoyo enfrequeceu progressivamente por razões múltiplas: dificuldades econômicas, tráfico de escravos, presença de estrangeiros portadores de valores incompatíveis com a tradição. As frequentes estiagens e a terrível doença do sono muito contribuíram para reduzir a população. Dessa forma, a realeza

tornou-se puramente nominativa, com o poder real assumindo a forma de uma espécie de feudalidade de estrutura clânica.

Ao início do século XIX, os Bawayo, debilitados, não puderam resistir à expansão de um grupo recente, formado a partir de várias tribos que o comércio havia enriquecido: o Bakongo de Boma, o qual se apoderou das terras Woyo compreendidas entre o rio Kalamu (que atravessa a cidade de Boma) e o Mbola, que marcou, a partir de então, a fronteira do território Woyo (Martins, 1972). A partir de 1880, o poder colonial impôs novas estruturas políticas e administrativas. Em 1960, o Zaïre, atual República Democrática do Congo, tornou-se independente. Nesse meio tempo, a criação do enclave português de Cabinda havia cindido em duas as populações do reino Ngoyo. Essas fronteiras artificiais não puderam, contudo, romper suas relações ancestrais. A cultura e a língua formam o cerne dessa união.

## 3 O RAMO DA PALMEIRA COMO SÍMBOLO

Cada comunidade humana tem sua concepção de símbolo e faz uso dela em função de sua cultura, de sua experiência cotidiana. A concepção simbólica do ramo da palmeira inscreve-se numa aspiração fundamental que rege a vida humana: comunicar-se, entrar em contato com os outros e entrar em contato com potências superiores. Para ser eficaz, uma concepção simbólica deve ser culturalmente aceita e reconhecida pela sociedade que dela faz uso. O ramo da palmeira ajuda-nos a fazer uma leitura sociológica e psicológica, isto é, permite-nos compreender o homem em suas relações com o outro, com o sagrado e em circunstâncias bem precisas. O homem recorre aos símbolos para “permanecer conectado” psicologicamente, fisicamente e espiritualmente com a “fonte primeira”, a “primordial” (Faik-Nzunji, 1992).

Na tradição cristã, o ramo da palmeira, quando acenado, simboliza a homenagem prestada ao Cristo, vencedor da morte; evoca a entrada triunfante de Jesus em Jerusalém. Essa tradição oriental, de acordo com a qual se aclamava os heróis e os grandes por meio do aceno de ramos verdes, simbolizava a imortalidade de sua glória (Chevalier; Gheerbrant, 1977). Em recordação da entrada triunfal de Jesus em Jerusalém, onde foi acolhido pelos judeus com ramos nas mãos, os cristãos celebram esse acontecimento com os ramos da palmeira. Esses mesmos ramos, conservados e tornados secos, serão queimados e transformados em cinzas, para serem utilizados num sacramental chamado “imposição de cinzas” no dia de quarta-feira de cinzas. Essas cinzas aplicadas à fronte recordarão aos cristãos que eles são pó e que em pó se solverão e a ele retornarão; realidade que ressalta a finitude do ser humano e leva-o a um raciocínio de reconhecimento de um Deus onipotente e criador do mundo.

No século XVIII, os primeiros missionários da Congregação dos Padres do Espírito Santo (Espiritamos) estabeleceram-se progressivamente no reino Ngoyo, inicialmente junto aos cursos de águas navegáveis e depois no resto do território. A sua chegada marca, sem sombra de dúvidas, um momento decisivo na história cristã: uma nova visão religiosa se cria, uma nova cultura religiosa se incorpora à concepção introduzida no mundo religioso, tornando, assim, o ramo da palmeira um símbolo triunfante da morte.

Além da concepção religiosa, o ramo da palmeira possui outros simbolismos, não de menor importância. Com efeito, no reino Ngoyo e, de modo particular, na comunidade dos Bawoyo, a cor verde simboliza a esperança, a riqueza terrestre. É por essa razão que "NTENDEKELE", uma das máscaras mais populares e a primeira a mostrar-se nas cerimônias, com o papel de manter a disciplina, vem sempre com uma pilha de ramos. Esse aspecto é retomado num provérbio: "*NTENDEKELE phatsi baleendje, va beele bantu, bantu bivingananga*", o que traduzido significa "palmeira pequena nunca desprezível; onde pontificavam homens, certamente, outra gente à sua imagem, sucede". Trata-se aqui de uma lógica cultural pedagógica de sucessão. A máscara "NTENDEKELE" simboliza a juventude, a riqueza, o porvir de uma comunidade ou de um povo. Assim, uma comunidade desprovida de juventude está sujeita ao desaparecimento. O ramo da palmeira conectado a essa concepção revela não só a riqueza, mas também a importância da juventude, que constitui um sinal de esperança. Possuir um palmeiral é símbolo de riqueza; as palmeiras são entre as fontes da riqueza do solo da comunidade dos Bawoyo, por suas múltiplas produções: o vinho que alegra o coração do homem, as nozes que fornecem a "mwamba", os óleos, as raízes utilizadas na medicina tradicional, os ramos que servem para a feitura de vassouras, esteiras, barquinhos e para a construção de casas.

A importância do símbolo ramo da palmeira evidencia-se também na proteção dos bens, visando prevenir eventuais ações fraudulentas aos patrimônios não-comuns. O símbolo ramo da palmeira, quando utilizado nesse contexto particular, ganha localmente a designação de "NKANDA ZI BAKULU", veiculando, assim, a mensagem proibitiva com o poder sancionatório oculto a recair sobre eventuais prevaricadores e proporcionando-lhes sofrimento na vida. Dessa maneira, o símbolo ramo de palmeira incentiva uma comunidade justa e ressalta que o roubo é um mal na sociedade que causa consequências graves e desastrosas.

A presença do símbolo ramo da palmeira tem um caráter comunitário. Sua presença interpela toda comunidade e convida-a a participar dos momentos da celebração da vida. A comunidade Woyo compara-se ao corpo humano, que apesar de ter vários membros constitui-se um só corpo. Por isso, quando um membro da comunidade sofre ou está em situação de angústia, toda a comunidade sofre, e quando um membro se alegra, toda comunidade se regozija. Reiterando o caráter do socialismo tradicional dominante em África, Sékou-Touré apela ao coletivismo tradicional, contestando

energicamente todas formas de individualismo na Guiné pós-colonial (Ki-Zerbo; Mazrui; Wondji, 2011).

É frequente, por isso, ver que o símbolo ramo da palmeira atrai a aglomeração dos membros da comunidade na participação de festas ou cerimônias fúnebres. A presença desse símbolo é um autêntico convite lançado a cada membro, cuja ausência pode ser mal compreendida e pode ser sancionada. Quando existe uma cerimônia fúnebre, os membros da comunidade não podem dedicar-se às atividades diárias; o ritmo de vida muda, pois a solidariedade está além do ganho cotidiano. No entanto, quando certos membros da comunidade são obrigados a realizar determinadas tarefas para manter as condições de vida dos membros presentes naquela cerimônia, eles se farão acompanhar do ramo da palmeira, que constitui uma "permissão" e um "para-raios". Conscientes da força desse símbolo, esses membros da comunidade se sentirão protegidos dos espíritos malignos.

Descrever o símbolo ramo da palmeira na comunidade dos Bawoyo sem falar da cerimônia dos ritos de iniciação das meninas (KIKUMBI) seria uma tarefa impossível e condenável não só pela comunidade atual dos Bawoyo, mas também pela comunidade ancestral. Tal cerimônia é uma das particularidades dos Bawoyo, pois através dela desejam preservar a virgindade das meninas e incentivá-las a permanecerem virgens antes do casamento. Geralmente, a cerimônia ocorre nos finais do mês de maio e nos meses de junho, julho e agosto, época em que o vinho de palma é mais produzido e, sendo o período da colheita e da venda do café, as pessoas são economicamente bem amparadas para a organização desse ritual de grande importância. De modo geral, as candidatas à cerimônia não são informadas (pois algumas delas poderiam escapar) e são surpreendidas pelo tiro do fuzil disparado, ao ritmo da dança com batuques de um ambiente de festival. Trata-se, desse modo, de um ritual tradicional que possui formas de manifestações com significados próprios que demonstram modos de ser e de estar de uma comunidade. Durante um mês, no máximo, as candidatas passarão na casa de tinta, recebendo os ensinamentos necessários pelas adultas, e terão cuidados especiais: elas somente poderão ir ao banheiro transportadas às costas, merecendo um descanso e, sem trabalhar, receberão suas refeições nas horas indicadas. Os homens não são autorizados a visitá-las e apenas outras mulheres podem conversar com elas em caso de necessidade, depois da obtenção da permissão das "Formadoras", que sempre estão presentes nesses espaços "invioláveis".

Ressaltando a importância da iniciação do jovem na comunidade Woyo, a história reza que, nos tempos mais antigos, o jovem na sua fase de iniciação era submetido à prova rigorosa de subir na palmeira. Essa prova ocorria na presença de adultos que estavam autorizados a atear fogo debaixo da palmeira enquanto o jovem nela subia. Essa ação o incentivava a subir muito mais alto para livrar-se dos males do fogo. A sua aprovação tornava-o autônomo economicamente e familiarmente, o que lhe concedia a autorização para casar, pois através dessa prova mostrava-se responsável e capaz de

sustentar sua futura família. Os adultos presentes na cerimônia eram autênticos testemunhos e validavam o título concedido ao jovem.

Apesar dos avanços tecnológicos dos meios de comunicação de massa, o ramo da palmeira constitui-se ainda hoje, nessa comunidade Woyo, num meio de comunicação-educação eficiente e contribui para a promoção de comunicação de massa no antigo reino Ngoyo, em particular, e em certas regiões da República Democrática do Congo e na República de Angola. Ademais, possuir um conhecimento ou um saber é, sem dúvida, possuir um poder sobre os outros ou ter um domínio sobre os outros. A presença desse símbolo representa o poder ou a importância investida no caráter do evento e mesmo das pessoas designadas para assumir responsabilidades comunitárias.

### 3.1 O ramo como símbolo da morte

As circunstâncias da morte são ocasiões que envolvem todos, homens e mulheres, implicando a solidariedade mútua. Tanto assim é entre os Bawoyo que a morte é uma questão que envolve todo mundo, isto é, toda gente, por tratar-se de uma comunidade coesa e solidária por natureza. Essa solidariedade abrange qualquer pessoa em face do anúncio da notícia da morte; porém, quem a transmite deve fazer-se acompanhar do ramo da palmeira como símbolo que lhe possa servir de testemunho autêntico para validar sua mensagem necrológica, concedendo-lhe toda proteção contra qualquer espírito (subentende-se espírito maligno ou satânico) com que se cruze, em testemunho junto das pessoas ou de entidades incumbidas de estabelecer o anúncio. A pessoa comprometida de efetuar um anúncio de falecimento far-se-á acompanhar do ramo na mão ou sobre o guidão da bicicleta. Investido de poder pela comunidade, essa pessoa é emissora fiel, cuja missão é transmitir a informação. Testemunho autêntico da mensagem, se limitará a dizer aquilo que viu ou que lhe foi solicitado anunciar. Seu modo de vestir (traje) e seu caráter psicológico estarão afetados pela dor moral e poderão refletir algumas atitudes exteriores e interiores inerentes à pessoa que se envolve no anúncio de falecimento.

Referindo-se ao pesquisador David K. Berlo, Mweze (1994) estima que as atitudes que são predisposições para agir em diferentes situações exercem grande influência no processo da comunicação. Por isso, quem se envolve no processo de anunciar uma notícia de falecimento, assumirá atitudes adequadas à mensagem, a fim de que o processo da comunicação decorra eficazmente. O ramo não apenas investe de poder o portador da mensagem, mas também o protege igualmente contra todo espírito com o qual se possa cruzar. O ramo simboliza o poder encarnado em todo anunciante; por consequência, todo espírito está autorizado a fornecer-lhe os auxílios de que necessita para que a notícia seja anunciada nas condições requeridas. O ramo é, assim, por sinal, um

“passaporte” que permite ao anunciante transpor todos os obstáculos visíveis e invisíveis, naturais e sobrenaturais.

Graças ao ramo, a pessoa que se encarrega do anúncio da notícia de falecimento usufrui não só da proteção da comunidade dos vivos, mas também da comunidade ancestral, na qual o falecido acaba de ser acolhido. É necessário ressaltar, entretanto, que a pessoa que se envolve num anúncio de óbito dirige-se a um alvo bem definido. Ela é direcionada, antes de tudo, à família restrita da pessoa falecida, e somente depois a toda a comunidade. Também aqui o ramo tem como papel tornar válido o testemunho, proporcionar ao anunciador a autoridade no uso da palavra. Por ser credível, seus destinatários o escutam com grande reverência. Ainda nesse contexto, é importante destacar que todo veículo que transporte um caixão de uma pessoa falecida é assinalado pela presença do ramo da palmeira, facilitando assim o percurso até a destinação. Esse veículo se beneficiará de prioridades ao longo do trajeto e de considerações pelos membros da comunidade.

## 3.2 O ramo como símbolo de proteção

Na concepção Woyo, o ramo da palmeira é igualmente símbolo de proteção da cova na qual irá ser depositado um falecido antes do seu enterro. Segundo essa concepção, exceto o interessado, nenhum ser vivo pode ali precedê-lo. Com efeito, o ramo da palmeira impede que o lagarto ou o sapo ali penetrem antecipadamente. Denota esse fato uma prova de que o ramo da palmeira não somente exerce poder sobre todos os seres, mas também a concepção segundo a qual “junto a esse óbito, existe a probabilidade de apressar outros em número não desejado”.

Nesse contexto, o símbolo ramo da palmeira pode ser compreendido como símbolo de propriedade privada. A importância dos ramos revela-se também na proteção de bens, assim como nas árvores frutíferas comestíveis, para prevenir ou evitar possível roubo ou todo uso abusivo de um bem, qualquer fraude em matéria de propriedade ou bens alheios, ação fraudulenta sobre patrimônios não comuns. A presença do ramo sobre esses bens não é inativa. Nós reconhecemos nele uma força, uma capacidade de agir sobre o homem segundo o uso a que ele se encontra submetido. Ele é, portanto, um instrumento que obedece aos desígnios de proprietários de bens, tornando-se um instrumento de comando capaz de enfeitiçar qualquer outra pessoa que tentar roubar os “bens protegidos”. Aqui, ainda assistimos ao poder do ramo, que é a um tempo sentinela, visto que impede e interpela qualquer um que se disponha a transgredir as normas vigentes da comunidade, e sancionador, porque nele residem poder e ação punitiva aplicáveis a quantos negligenciarem o quadro normativo societário.

### 3.3 O ramo da palmeira como símbolo de alegria ou contestação

O símbolo ramo da palmeira possui igualmente valores próprios que nós humanizamos; esses valores concorrem para o bem-estar da pessoa, seu desenvolvimento, sua realização integral. Em festas de casamento, “kikumbi” (casa de tinta), entronizações ou outras manifestações político-religiosas, são os ramos de palmeira que guarnecem a ornamentação, dando-nos a conhecer a natureza do evento. Os ramos são fixados ao longo das estradas no momento da recepção das autoridades, quaisquer que sejam. No entanto, sua localização desempenha um papel preponderante na mensagem a veicular: quando inclinados para o lado da estrada, são sinal de que a pessoa ou autoridade acolhida é calorosa e que sua chegada é aprovada pela comunidade; ao contrário, quando inclinados do outro lado da estrada, a mensagem já não é mesma, indicando contestação à pessoa que chega.

O símbolo ramo da palmeira, nesse contexto, pode ser símbolo de amor, de alegria exteriorizada, mas, igualmente, pela sua localização e pelo seu posicionamento, pode-se descobrir se esse amor é verdadeiro ou falso. O ramo é símbolo coadjuvante com o bem-estar de todos; pode simbolizar, igualmente, as boas-vindas aos recém-nascidos. Desde que o nascimento se verifique, pode-se observar ramos pendentes em porta ou janela da casa, como forma de chamar atenção para o acolhimento caloroso reservado ao recém-nascido. Porém, parece-nos importante salientar que, quando o ramo representa um caráter jovial, ele raramente é empregado por si só; em maior quantidade, nesses casos, frequentemente surgem associados a flores. A decoração, o ambiente à volta dos ramos são avaliações de interpretação suscetíveis de situar o conteúdo da mensagem.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando concluir essa reflexão hermenêutica sobre o símbolo ramo da palmeira, uma questão fundamental persiste: como compreender que tal símbolo tenha usos tão opostos? Como compreender que o ramo da palmeira expressa realidades contraditórias como vida-morte, alegria-tristeza, sorriso-choro? A explicação oculta-se não apenas na riqueza desse símbolo, mas, sobretudo, na estrutura da significação, que é, já há algum tempo, a função da ausência e da presença. Significar é, ao mesmo tempo, significar “vazio”, isto é, as coisas sem as coisas, mas coisas substituídas, e significar uma realidade existente no mundo. O símbolo ramo é uma linguagem carregada de intencionalidade e que nos remete para múltiplas coisas (Nkombe, 1979). O ramo da palmeira, em determinadas circunstâncias, concede-nos a faculdade de interpretar os acontecimentos cotidianos sem interrogar o emissor. Quando se conhece a riqueza e o valor simbólico do ramo e as diferentes circunstâncias da sua utilização, pode-se interpretá-lo, pode-se decodificar a mensagem do emissor. O esforço simbólico do ramo da palmeira é o de reduzi-lo a discurso, numa realidade ou vivência cotidiana.

Focando nos estudos dos símbolos realizados pelos pesquisadores Decloux, Gesche e outros, Mafuca (1996) enfatiza na sua reflexão que um símbolo social é antes de tudo um signo, mas esse signo é inadequado, é um instrumento de participação endereçado a alguém, a um grupo, e que refere esse grupo às significações do símbolo. É nessa lógica que o ramo da palmeira como símbolo será considerado como elemento de um universo e deve ser interpretado em referência a esse universo. Dessa forma, procurar-se-á, pois, explicitar a inserção e a situação do ramo da palmeira numa estrutura sociocultural. No entanto, é necessário ainda entender que, mesmo se o símbolo é signo, ele não traduz em sua inteireza a complexa realidade a que remete. Os signos exprimem apenas parcialmente os conteúdos significados e servem de mediação entre conteúdos e os agentes coletivos e individuais que os formulam e aos quais se endereçam, devendo essa mediação promover a participação mútua dos agentes aos conteúdos e de conteúdos aos agentes.

Nesse sentido, toda a interpretação do símbolo ramo da palmeira exige um pré-requisito cultural, porque a compreensão e a pertinência da mensagem dependem do destinatário, do grau de conhecimento de que ele dispõe. A ignorância dos contextos social e cultural constitui um obstáculo na compreensão desse símbolo. Ademais, como o símbolo ramo da palmeira é percebido pelos órgãos de visão, os cegos ficam inacessíveis às diferentes mensagens que ele nos transmite. Como membros da comunidade, contudo, eles participam plenamente das manifestações comunitárias, pois o símbolo ramo da palmeira é acompanhado de uma palavra ou melodia que o torna mais participativo e comunicativo.

A importância do ramo da palmeira levou a sociedade Woyo a garantir sua conservação e sua transmissão às gerações futuras; entretanto, o nível de conhecimento varia conforme os domínios de utilização desse símbolo e segundo a idade. Na sociedade Woyo, como em variadas sociedades ancestrais, pode-se distinguir dois tipos de especialistas da simbólica. De um lado “aqueles que, por sua inteligência e pelos conhecimentos recebidos na iniciação ou em outros rituais, acenderam a grande conhecimento do símbolo de sua cultura. Eles não se diferenciam nem por nascimento, nem por sua condição social, mas o nível do seu conhecimento lhes permite impor-se e inspirar respeito. Tornam-se, assim, por situação de fato, intérpretes seguros em quem todos confiam”. Por outro lado, “aqueles que por seu nascimento, seu meio e seu nível se veem destinados a especializar-se na simbólica ou num aspecto desta e a dispor de informes aos quais os demais não têm acesso” (Faik-Nzuji, 1992, p. 53).

No que concerne à dimensão simbólica do ramo da palmeira na sociedade Woyo, assinalemos que seu conhecimento, sua aprendizagem e sua interpretação ocorrem de maneira progressiva na experiência quotidiana. Com efeito, desde sua tenra idade, a criança dedica-se à aprendizagem e à utilização do símbolo ramo; todavia, esse processo ocorre sempre no interior de um discurso

sociocultural. Assim, o ramo como um valor símbolo é um elemento formal de uma tradição transmitida por iniciação, de ritos e de instituições representativas.

## REFERÊNCIAS


CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionnaire des symboles et mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres**. Paris: Éditions Seghers, 1977.

FAIK-NZUJI, C. **Symboles grafhiques en Afrique noire**. Paris: Éditions Karthala et Ciltade, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

K-ZERBO J.; MAZRUI A. A.; WONDJI C. Construção da nação e evolução dos valores políticos. In: **História geral da África**. África desde 1835. 3. Brasília: Cortez, UNESCO, 2011. v. 8.

MARTINS, Joaquim. **Cabindas**: histórias, crenças, usos e costumes. Comissão do Turismo da Câmara Municipal de Cabinda, 1972.

MWEZE, D. **Cours de Théories de Communications II**. Facultés Catholiques de Kinshasa, 1994. (notes inédites)

NKOMBE, O. **Métaphore et métonymie dans les symboles parémiologiques Tetela**. Bibliothèque du CERA. Kinshasa: Faculté de Théologie Catholique de Kinshasa, 1979.

NGUVULU, Alphonse. **L'humanisme négro-african face au developpement**. Éd. Kinshasa: Okapi, 1971.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

# CAPÍTULO 3

## UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO PARA ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DE PROTOCOLO

Patrícia Rodrigues de Almeida

## 1 INTRODUÇÃO

No início do ano de 2022 a Educação no Brasil foi marcada pelo retorno presencial das aulas em diversos estados brasileiros, inclusive no município de Canoas/RS. Tal fato seria comum nas nossas rotinas educativas, não fosse a lembrança recente de termos passado por uma pandemia mundial inédita: a Covid-19. Episódio que o mundo presenciou no início do ano de 2020 ocasionando entre tantas enfermidades: o fechamento das escolas, o distanciamento social e a introdução do ensino remoto em todos os níveis e etapas de ensino.

As influências da pandemia da Covid-19 na educação básica tiveram seus impactos alastrados em todos os seus territórios. Consideramos a importância de mitigar os impactos que tivemos com as escolas fechadas, ponderando que houve perdas significativas de aprendizagem neste período de ensino remoto. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) mais de 100 milhões de estudantes estarão abaixo do nível mínimo de proficiência de leitura levados pela crise de saúde mundial (UNESCO, 2021). Por esse motivo entendemos a urgência de retomarmos às aulas presenciais e estabelecermos estratégias de recuperação para avançarmos nas aprendizagens dos estudantes. Concordamos com a UNESCO (2021) que recomenda a necessidade de evitarmos uma "catástrofe geracional", principalmente, em comunidades vulneráveis e desfavorecidas, que foram as mais impactadas durante o fechamento das escolas.

Estudos sinalizam que, com o advento da pandemia da Covid-19 o Brasil corre o risco de regredir duas décadas em relação ao acesso de crianças e adolescentes à escola. Segundo os dados do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em novembro de 2020 mais de 5 milhões de crianças não tiveram acesso à educação no Brasil. Desses, mais de 40% estavam na faixa de idade entre 6 a 10 anos, etapa em que a escolarização estava praticamente universalizada antes da Covid-19 (UNICEF, 2021). Outros relatos da UNICEF servem de alerta como, por exemplo, em novembro de 2020 a constatação de que quase 1,5 milhões de crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos não frequentaram a escola - presencial ou remotamente. Outros 3,7 milhões estavam matriculados, mas não tiveram acesso às atividades escolares e não conseguiram se

manter aprendendo em casa. (UNICEF, 2021). Com essa situação, milhões de crianças tiveram seu direito à educação negado durante o período, fato que pode impactar as futuras gerações.

A BNCC orienta que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever. (Brasil, 2017). A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais preconiza a valorização do lúdico na aprendizagem, apontando para a necessidade de uma articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil (EI). Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (Brasil, 2017). Para isso, a escola precisa cumprir seu papel de enfrentamento e desafios relativos à formação das novas gerações.

Dessa forma, buscamos a contribuição das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que discorrem em seus estudos sobre a teoria da psicogênese da língua escrita de modo a esclarecer como as crianças aprendem a ler e escrever. Segundo as autoras as crianças em fase de alfabetização passam por quatro fases de escrita denominadas: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 191) relatam que "[...] imitar o ato de escrever é uma coisa, interpretar a escrita produzida é outra". Com isso, as autoras discorrem sobre os processos pelos quais as crianças constroem a escrita alfabética. Também, traremos para este estudo o uso do material didático, especificamente, o livro, como ferramenta de leitura e escrita buscando refletir sobre a sua contribuição nos processos de escrita dos estudantes do 1º ano do ensino fundamental.

A nossa pesquisa tem cunho qualitativo e envolveu os estudantes do 1º ano do EF, em sala de aula, no seu cotidiano escolar, com suas educadoras e seus artefatos de estudo, mais especificamente, os livros didáticos. Na concepção de Yin (2016, p. 7) "[...] a pesquisa qualitativa envolve primeiramente estudar o significado da vida das pessoas nas condições em que realmente vivem". Para o *corpus* analítico da pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos: a) Diário de campo da pesquisadora; e b) Livros didáticos utilizados pelos estudantes. Os dados coletados serão analisados por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2021, p. 33), que define como sendo "[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações".

Com relação à arquitetura do projeto, após a presente introdução, o referencial teórico está construído em dois tópicos, os quais discutem: 1) Introdução; 2) A alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental; 3) Uma proposta de protocolo; 4) Análise de Resultados; 5) Considerações Finais e, as Referências.

## 2 ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Antes de mais nada precisamos falar sobre o conceito de alfabetização para então compreender os processos de escrita que Ferreiro aborda nos seus estudos e pesquisas. Em relação à abrangência do significado da alfabetização, Soares (2021b) considera que tenhamos consciência de que tal processo, permanente e nunca interrompido, não se encerra na aprendizagem da leitura e escrita mas prolonga-se pela vida. Segundo ideias de Soares (2020, p. 27, grifo da autora) sobre alfabetização: "Processo de apropriação da "tecnologia da escrita", isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas". Para Tabile e Jacometo (2017, p. 78) a alfabetização "[...] é entendida como o processo pelo qual a linguagem adquire significados, constituindo-se um meio para a criança ampliar seu universo de conhecimento". Soares (2020, p. 11, grifo da autora) afirma: "A alfabetização não é a aprendizagem de um *código*, mas a aprendizagem de um *sistema de representação*, em que signos (grafemas) *representam*, não codificam, os sons da fala (os fonemas)". Em vista disso, podemos inferir que a alfabetização não é um conceito encerrado em si mesmo, mas um sistema orgânico, multifacetado, vivo e, possível de mutações ao longo da existência humana. Essa ideia nos faz refletir que a alfabetização ao longo dos tempos foi transmudando de forma a contar a história de como nos comunicamos e nos constituímos a partir da cultura. Com a premissa de que alfabetizar é para a "vida" toda, pois amplia o universo do conhecimento do mundo acreditamos que tal processo fortalece a autonomia e o caráter de cidadania global que nos impõem a alfabetização do século XXI. Para Ferreiro (2012)

> Quando estudamos a alfabetização - de qualquer de seus ângulos ou facetas - não há como esquivar-se de uma consideração sobre a diversidade: diversidade de sistemas de escrita inventados pela humanidade; diversidade de propósitos e de usos sociais; diversidade de línguas em contato; diversidade na relação com o texto, na definição histórico-cultural do leitor e na autoridade. (Ferreiro, 2012, p.69)

Levando em consideração a diversidade dos estudantes que ingressam no 1º ano do EF no que diz respeito à sua experiência cultural e conhecimentos anteriores à escola, há necessidade de compreender o que passa na mente da criança ao produzir seus registros gráficos. Diante disso, Mello (2007, p. 63, grifo da autora) diz que: O objetivo primeiro da pesquisa proposta por Ferreiro e Teberosky (1985) foi "tentar uma explicação dos processos e das formas mediantes as quais a criança chega a ler e escrever". Entendendo por processos os "caminhos" que a criança percorre para compreender as características, o valor e a função da escrita, sendo essa o objeto da sua atenção, portanto, do seu conhecimento. Ao passo que estudaram sobre a construção desses processos e propuseram tarefas para verificar "como as crianças chegam a ser 'leitores' - no sentido

psicogenético", compreenderam as hipóteses usadas por elas. (Mello, 2007, p. 63, grifo da autora). O autor acrescenta que

> Para descobrir qual o processo de construção dos conhecimentos para se chegar ao domínio da língua escrita precisava: "identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita, compreender a natureza das hipóteses infantis e descobrir o tipo de conhecimento específico que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar. Outro objetivo da pesquisa foi identificar os tipos de erros construtivos que as crianças cometem na gênese das contextualizações acerca da escrita, já que, segundo a teoria de Piaget, a compreensão do objeto de conhecimento está ligada à possibilidade de o sujeito reconstruir esse objeto ao compreender quais são as leis de sua composição. (Mello, 2007, p. 63-64, grifo da autora)

Por conseguinte, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 31, grifo nosso) reiteram que "A teoria de Piaget nos permite introduzir a escrita enquanto *objeto de conhecimento*, e o sujeito da aprendizagem, enquanto *sujeito cognoscente*. Ainda segundo os autores, a despeito da quantidade de métodos ofertados para o ensino da leitura, ainda há imenso número de crianças que não aprendem. Sobre isso, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 31, grifo nosso) alertam que: "O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar, frear, facilitar ou dificultar; porém *não pode criar aprendizagem*". Entendendo, nessa perspectiva, que as conquistas relacionadas ao conhecimento é uma decorrência da própria ação do sujeito. Neste sentido, Soares (2020) constata que a lacuna em habilidades de leitura e escrita perpetua o fracasso escolar ao longo da escolarização devido a fundamental importância dessas habilidades para a aprendizagem.

Muito se discute sobre quais os processos que poderiam levar os estudantes do 1º ano do EF a superarem as barreiras culturais e sociais, que impedem a larga escala de proficiência da aprendizagem da língua escrita no Brasil. Ou seja, temos retoricamente falhado com as nossas crianças, principalmente, as culturalmente mais desfavorecidas e em situação de vulnerabilidade social, no quesito da alfabetização cidadã, que prepara para os enfrentamentos da vida numa sociedade complexa e, em constantes mudanças e transformações. Ferreiro (2012) ilustra muito bem quando diz que: "[...] estar "alfabetizado para continuar no circuito escolar" não garante estar alfabetizado para a vida cidadã". Os estudantes de classes desfavorecidas têm sido expostos às mazelas de políticas públicas ineficientes, formação de professores desalinhadas as propostas mais inovadoras e focadas na sociedade do conhecimento em rede, pouco investimento em recursos de ambientação e espaços que fomentem a criatividade e pesquisa. Soares (2021b) reafirma que o processo de alfabetização na escola tem as marcas da discriminação que favorece as classes mais privilegiadas da sociedade. Ferreiro (2012, p. 18) acrescenta que: "O exercício pleno da democracia é incompatível com o analfabetismo dos cidadãos". Segundo os estudos podemos concordar que aprender a ler e escrever é uma tarefa complexa desde sempre, que requer dos estudantes desta faixa etária, habilidades cognitivas e metacognitivas, levando em consideração que tal aprendizagem ocorrerá ao longo de sua vida.

## 3 UMA PROPOSTA DE PROTOCOLO

Como outros achados que, a princípio, não estavam entre os objetivos traçados para a presente dissertação, podemos acrescentar e propor novas dimensões para o livro didático destinado à alfabetização, a partir dos resultados encontrados. Além disso, podemos sugerir, inclusive, um protocolo para a avaliação dos livros didáticos destinados às crianças em fase de alfabetização que siga princípios mais condizentes com as novas gerações e suas necessidades de ensino e aprendizagem. Seguem tais ideias no quadro 1.

Quadro 1 - Novas dimensões sobre o Livro didático x Princípios

| | DIMENSÃO | PRINCÍPIOS |
|---|---|---|
| **1** | **Autoral** | A criança como co-produtora do seu LD |
| **2** | **Metodologia disruptiva** | Abarca as novas metodologias de ensino e aprendizagem ativos |
| **3** | **Inovação e conectividade** | Abarca as novas metodologias de ensino e aprendizagem |
| **4** | **Alfabetizações múltiplas** | Considerar outras alfabetizações de mundo |
| **5** | **Propósito para o futuro** | Dialogar com as novas gerações e suas necessidades |
| **6** | **Liderança e mentoria** | Fomente nos educadores práticas pedagógicas voltadas para o ensino personalizado |
| **7** | **Roteiros distintos** | Considere as individualidades, peculiaridades, interesses e potencialidades das crianças |
| **8** | **Variedade** | Acervo diversificado, potencialmente desafiador, ricamente imerso na cultura regional e brasileira, adequação ao universo da infância e suas necessidades |
| **9** | **Diversidade cognitiva** | Modelar e adaptar os conceitos do LD para atender público da educação especial |
| **10** | **Edição funcional** | Qualidade em todas as fases e etapas de editoração, linguagem adequada ao público, respeito aos direitos da criança, diretrizes que versam as demandas da sociedade contemporâneas. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos achados da pesquisa (2023).

Este protocolo, contudo, poderá ser um estudo futuro que pretendemos aprofundar. Sendo assim, encaminhamos esta dissertação para suas considerações finais, no entendimento que o campo da pesquisa é um cenário repleto de descobertas e questionamentos que se modificam através do tempo e mediante a ação das pessoas na sociedade.

## 4 ANÁLISE DE RESULTADOS

O livro, em especial o livro didático, ao longo dos anos tem tido um papel social importante na cultura da humanidade, motivo que remete à originalidade e tudo aquilo que criamos em tempos tão inéditos quanto os que vivemos. Os artefatos são de certa forma a nossa memória num universo em constantes transmutações, contam às gerações vindouras sobre as nossas raízes e pensamentos para que diante dos ineditismos históricos e culturais não percamos o fio condutor que nos lembra os percursos trilhados na busca pela excelência e sentido da vida. O livro didático tem o seu mérito quando ilumina as mentes, faz pensar e, o mais importante, inspira a criar novos mundos possíveis para uma mudança consciente, responsável e ética, diante de uma sociedade que passa por vicissitudes.

O livro didático é importante e indispensável fonte de mediação para assegurar o direito à cidadania e o direito à educação escolar. Isso porque, a equidade e a qualidade do livro didático oferecido às nossas crianças, especialmente na fase da alfabetização, perpassa os princípios de uma educação para todos, para que se garanta o conhecimento e a apropriação da cultura, um patrimônio comum da humanidade. Esse artefato, em especial, é uma herança da qual as novas gerações não podem ser privadas, pois esse instrumento colabora para com a busca da igualdade social de condições de acesso e permanência na escola.

O livro didático não é apenas um objeto cultural e pedagógico ou neutro, cujo único objetivo seja a aprendizagem da leitura e da escrita. Os livros, através dos tempos, sofrem as influências das políticas educacionais e sociais de cada época. Neste contexto inferimos que os livros didáticos destinados à alfabetização no século XXI não evoluíram qualitativamente da época do Império Português, porque ainda seguem editoriais com pouca ou nenhuma qualidade e oferecem um conteúdo superficial às nossas crianças.

Diante disso, percebemos uma lacuna no que diz respeito às novas formas de se alfabetizar diante da veloz ascensão das tecnologias da comunicação e informação e, com isso, oferecer às novas e futuras gerações ferramentas que impactem e alavanquem a sua forma de conviver em uma sociedade do futuro e do mundo globalizado. Necessitamos, devido às experiências da pandemia da Covid-19, de um novo paradigma para o livro didático de alfabetização que inove as estratégias, métodos, ambiente de aprendizagem, forma de ensinar e aprender e que esteja imerso em tecnologias diversificadas e, com acesso irrestrito, para impulsionar a educação do século XXI.

Dessa maneira, acreditamos em novas tendências para os livros didáticos propostos para o 1º ano do Ensino Fundamental que dialoguem com novas abordagens metodológicas e propostas pedagógicas inovadoras em consonâncias com as novas tecnologias educacionais. Para tanto, acreditamos que a apresentação dos livros didáticos para a alfabetização precisa inovar na sua

editoração desfazendo-se da ideia de “livro didático”, numa outra possibilidade de modelagem desenvolvida e apresentada em “*módulos”* ou *“ destacáveis”* de modo que a criança possa montar o seu próprio livro e percurso de aprendizagem personalizada e de acordo com a progressão dos níveis de escrita postulados por Emília Ferreiro. Ou seja, o propósito do livro didático nesses moldes é atender a prerrogativa de personalizar os caminhos de aprendizagem de acordo com as necessidades, desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, respeitar o nível de escrita e contribuir para a sua progressão, bem como, incluir a todos nos ambientes de alfabetização inicial. Com esse formato do livro didático incentivar o fomento e utilização do vocabulário regional respeitando as culturas e diversidades tão significativas no cenário brasileiro. Inclusive, promovendo e ampliando o conhecimento a respeito do nosso patrimônio cultural e social, contribuindo para a circulação e ampliação do conhecimento sobre nosso País e suas memórias.

Em razão disso, consideramos que os livros didáticos devem ser considerados uma ferramenta pedagógica que contribui para a alfabetização de nossas crianças, mas que não deve conduzir todo o processo de aprendizagem delimitando os conteúdos a serem ou não trabalhados. O livro didático do 1º ano do Ensino Fundamental, numa perspectiva disruptiva e inovadora precisa atender a sua principal função, que é alfabetizar na idade certa e para isso necessita desenvolver novas modelagens para o artefato, desconstruindo paradigmas e padrões retrógrados, ineficientes e pouco estimulantes a fim de alcançar tal propósito. Há uma lacuna que diz respeito à carência do mercado de um novo *best seller* para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita que rompa com os produtos estagnados que são direcionados ao público em processo de alfabetização.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho suscita futuros estudos que possam elucidar uma nova modelagem e paradigmas para os livros didáticos destinados ao ensino e aprendizagem da escrita no 1º ano do Ensino Fundamental, de modo que o artefato ganhe uma dimensão mais inovadora e disruptiva, solucione as demandas relacionadas ao analfabetismo em nosso país e ingresse as nossas crianças no mundo e século a que pertencem. Uma proposta de estudo futuro consiste na aplicação do protocolo que elaboramos a partir dos achados da pesquisa, o qual poderá servir de base para uma análise profunda dos livros mais utilizados atualmente na alfabetização de nossas crianças. As dimensões contidas no referido protocolo, a saber, autoral, metodologia disruptiva, inovação e conectividade, alfabetizações múltiplas, propósito para o futuro, liderança e mentoria, roteiros distintos, variedade, diversidade cognitiva e edição funcional, poderão nos mostrar onde estamos e para onde poderemos ir no que se refere ao nosso material didático. De maneira criativa, crítica e responsável podemos impactar a nossa educação e ensino, elevando a patamares mais promissores as condições de nossas

crianças a alfabetizarem na idade idealizada para tal, dando-lhes condições para exercer a sua cidadania plena.

## REFERÊNCIAS


BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://l1nk.dev/WQFbt. Acesso em: 22 nov. 2024.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNICEF. **Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação**. Publicado originalmente em: 29 abr. 2021. Disponível em: https://abre.ai/lt4k. Acesso em: 13 ago. 2022.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **Emília Ferreiro e a alfabetização no Brasil**: um estudo sobre a psicogênese da língua escrita. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. Psicopedagia**, *[S.l.]*, v. 34, n. 103, p. 75-86, jan. 2017. Disponível em: https://abre.ai/lt4E. Acesso em: 14 nov. 2024.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115. Acesso em: 12 nov. 2022.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. XXII.

# CAPÍTULO 4

## A MISSÃO EDUCATIVA NA REGRA DOS IRMÃOS LASSALISTAS

Sergio Luiz Silveira Dias

## 1 INTRODUÇÃO

O substantivo feminino “regra” vem do latim *regula*. Todos os léxicos consultados, mesmo em idiomas distintos: o espanhol, o francês, o inglês e o português, apontam para ideias iguais ou semelhantes, quer dizer, são estatutos, normas, leis, regulamentos, critérios para dirigir ou organizar as ordens religiosas e, por extensão, às suas comunidades religiosas quer masculinas quer femininas, formadas por tão somente homens ou mulheres ou por homens e mulheres, as denominadas comunidades religiosas mistas, em voga no final do século XX e início do XXI.

João Batista De La Salle citou em seus escritos o substantivo feminino “regra” (*règle*, em francês) 188 (cento e oitenta e oito) vezes, nos mais diversos sentidos, conforme pesquisa feita no *Vocabulaire Lasallien* (Vocabulário Lassaliano, em tradução livre). (Frères des Écoles Chrétiennes, 1984, v. 5, p. R-100 - R-104). Nas Obras Completas de São João Batista De La Salle, na apresentação dos escritos ascéticos e espirituais, encontramos os seguintes enunciados quanto à Regra: “As regras foram sendo elaboradas no dia a dia da Comunidade de mestres nascida sob os cuidados de João Batista De La Salle.” (Valladolid; Hengemüle, 2012, v. 2-A, p. 9). Mais adiante, localizamos: “[...] as Regras não resultaram de decisão pessoal de João Batista, mas de proposta sua ao grupo de mestres, ponderada e discernida entre todos.” (Valladolid; Hengemüle, 2012, v. 2-A, p. 12).

O Cônego de Reims elaborou, junto com os primeiros Irmãos, os Regulamentos e as Práticas Diárias, de 1682 e 1686, bem como as Regras Comuns de 1694, 1705, (1713) e 1718. Salientamos o trabalho de La Salle associado, inicialmente, com os mestres e, depois, com os primeiros Irmãos. Para ilustrar e ratificar o trabalho “junto e por associação”, transcrevemos um fragmento do que constou no prefácio do Guia das Escolas Cristãs (do ponto de vista pedagógico, a obra mais importante de La Salle): “Este Guia só foi redigido [...] após numerosas trocas de ideias entre os Irmãos [...] Nada foi nele introduzido que não fosse muito consensual e bem comprovado [...] (La Salle, 2012, v. 3, p. 19). Deste Guia houve duas versões iniciais conhecidas: um texto manuscrito de 1706; e o texto da primeira edição impressa, de 1720, sobre a uniformidade em todas as escolas e localidades em que se encontravam Irmãos. Ao longo de três séculos, em algumas Assembleias Gerais (Capítulos Gerais)

houve modificações nas Regras Comuns originais, para adaptá-las às novas circunstâncias e às exigências dos tempos.

Dito isto, o objetivo deste capítulo consiste em apresentar os resultados de uma dissertação de mestrado, de cunho documental, que teve como temática a Regra dos Irmãos das Escolas Cristãs (Regra dos Irmãos Lassalistas), e como ela aborda a Missão Educativa.

## 2 MISSÃO EDUCATIVA NA REGRA DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS

### 2.1 A estrutura organizativa da Regra dos Irmãos das Escolas Cristãs

O Irmão *Robert Schieler, FSC*, Superior Geral do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, de 2014 a 2022, contextualizou o processo de revisão da Regra dos Irmãos das Escolas Cristãs de 2015, em Regra Revisada de 2015. De acordo com o Irmão *Robert Schieler, FSC*, a Regra dos Irmãos das Escolas Cristãs (Regra dos Irmãos Lassalistas), edição 2015, foi resultante do processo de revisão sinalizado na 43ª Assembleia Geral (43º Capítulo Geral), de 2000, onde foi constatada a necessidade da adequação da Regra de 1987. Ainda, segundo ele, em 2007, por ocasião da 44ª Assembleia Geral (44º Capítulo Geral) o trabalho de revisão teve início, sendo o primeiro esboço concluído em 2012. Após análise e validação, no decorrer da 45ª Assembleia Geral (45º Capítulo Geral) em 2014, a Regra foi aprovada, entrando em vigor no dia 8 de setembro de 2015, festa da Natividade da Virgem Maria. O Irmão *Robert Schieler, FSC*, assinalou, em particular, dois avanços na Regra, edição 2015: a centralidade do voto de associação e a missão educativa partilhada com os colaboradores. (Schieler, 2015). O Quadro 01, na sequência, apresenta a estrutura organizativa da Regra de 2015.

Quadro 1 - Estrutura da Regra de 2015

| **PRIMEIRA PARTE**<br>VOCAÇÃO DO IRMÃO | **SEGUNDA PARTE**<br>GOVERNO E INSTITUTO |
|---|---|
| **Capítulo 1**<br>FINALIDADE E ESPÍRITO DO INSTITUTO | INTRODUÇÃO |
| **Capítulo 2**<br>MISSÃO | **Capítulo 7**<br>CAPÍTULO GERAL |
| **Capítulo 3**<br>VIDA CONSAGRADA | **Capítulo 8**<br>GOVERNO CENTRAL |
| **Capítulo 4**<br>VIDA COMUNITÁRIA | **Capítulo 9**<br>PROVÍNCIA E REGIÃO |
| **Capítulo 5**<br>VIDA ESPIRITUAL DO IRMÃO | **Capítulo 10**<br>IRMÃOS HOJE |
| **Capítulo 6**<br>FORMAÇÃO DOS IRMÃOS | ÍNDICE ANALÍTICO |

Fonte: Dias. 2021, p. 58.

A Regra está dividida em duas partes, e estas em capítulos. Estes - os capítulos - estão constituídos por um conjunto de artigos, abordando temáticas relativas ao foco desses capítulos. Na primeira parte, encontramos 110 (cento e dez) artigos e na segunda, 50 (cinquenta), perfazendo, o total de 160 (cento e sessenta) artigos. Por fim, consta o Índice Analítico.

## 2.2 A presença da Missão Educativa na Regra dos Irmãos das Escolas Cristãs

João Batista De La Salle escreveu diversas obras ou escritos de cunho pessoal e histórico; ascético e espiritual; pedagógico e catequético. Um deles, em especial, destinou-se a organizar a vida dos Irmãos, ou seja, a Regra dos Irmãos das Escolas Cristãs. (Valladolid e Hengemüle, 2012, v. 1). A Regra passou por várias edições ao longo dos séculos, sobretudo a partir do século XX, sempre se adaptando às novas circunstâncias e às novas realidades. Neste trabalho, estamos analisando a última edição, a de 2015, que trouxe o mesmo espírito das primeiras: 1694, 1705, (1713) e 1718, todas escritas por João Batista De La Salle em conjunto com os Irmãos.

A partir do *corpus* de análise (a Regra de 2015), utilizando a técnica de análise de Conteúdo (Bardin, 1977) emergiram quatro eixos temáticos: Eixo temático 1: Missão educativa: ministério e testemunho; Eixo temático: 2 Missão educativa: associados para a missão; Eixo temático 3: Missão educativa: contextos e destinatários; Eixo temático 4: Missão educativa: educação humana e cristã e de qualidade.

### *2.2.1 Eixo temático 1: Missão educativa: ministério e testemunho*

As Regras, todas manuscritas, em suas primeiras versões, notadamente, as de 1694, 1705, (1713) e 1718 (TEXTE, [1965]), trouxeram a Missão Educativa como tema central. A missão aparece no primeiro parágrafo do Capítulo 1º - Do fim e da necessidade do Instituto -, da Regra de 1718, que rezou: “O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs é uma Sociedade na qual se faz profissão de manter as escolas gratuitamente.” (La Salle, 2012, v. 2-A, p. 18). A primazia que foi dada a esse assunto mostra a importância da missão para De La Salle e para os primeiros Irmãos, assim como constou nas edições anteriores. Na segunda parte do primeiro parágrafo, do mesmo Capítulo 1º, encontramos: “Os membros deste Instituto se chamarão pelo nome de Irmãos, e nunca permitirão serem chamados de outro modo. Ao se referirem a alguns de seus Irmãos, sempre dirão: nosso caríssimo Irmão F.” (La Salle, 2012, v. 2-A, p. 18).

Segundo Valladolid (1994), os mestres ou professores decidiram chamar-se de Irmãos, possivelmente, desde setembro de 1682. Qual a razão de tal escolha? Por que não adotaram o nome de mestres ou de professores? O Senhor De La Salle e seus primeiros seguidores foram inovadores a

partir do nome. Lembramos que irmão ou irmã é aquele ou aquela que, em relação a outrem, foi filho ou filha do mesmo pai, ou da mesma mãe. Esse não era o caso dos Irmãos de João Batista De La Salle. Irmão é também, a pessoa a quem se liga para um fim comum ou ajuda mútua ou a quem se considera unido por sentimentos fraternos. Certamente este último conceito era o sentido de os mestres adotarem o nome de Irmãos: pessoas unidas por uma causa comum, em outras palavras, irmanados para uma missão comum, a missão educativa em prol dos "filhos dos artesãos e dos pobres." (La Salle, 2012, v. 2-A, p. 18).

Nas Meditações 69 (MD 69) e 202 (MR 202) De La Salle serviu-se da palavra exemplo, e de várias outras, como sinônimos de testemunho. O exemplo dado pelos mestres para os alunos era fundamental para a educação: "Vossas obras os instruam mais ainda que vossas palavras." (La Salle, 2012, v. 2-B, p. 159).

A presença do ministério da educação, o testemunho dos mestres e, mormente, a causa dos pobres foram temas constantes na Regra dos Irmãos das Escolas Cristãs. La Salle deu voz aos pobres por meio da educação, viu nos abandonados, nos descartados ... enfim, nos últimos, o rosto de Jesus Cristo.

### *2.2.2 Eixo temático 2: Missão educativa: associados para a missão*

Durante muito tempo apenas Irmãos assumiam a tarefa educativa nas Escolas do Instituto. Segundo Bortoluzzi (2006, p. 10), "A partir, sobretudo, da II Guerra Mundial (1939-1945), vem crescendo a presença de Colaboradores Leigos nos Estabelecimentos Lassalistas." Após o Concílio Vaticano II - 1962/1965 -, professores (homens) e, a seguir, professoras (mulheres) passaram a colaborar com os Irmãos, e em número mais significativo.

Ao se falar de missão educativa lassalista, tenhamos presente que João Batista De La Salle, se encantou e se envolveu com o mundo da educação, portanto se associou com professores leigos, em sua grande maioria malvistos pela sociedade, já que a profissão, segundo os historiadores (Lauraire, 2006; Hengemüle, 2007; Manacorda, 2010), era uma das menos valorizadas. A palavra "leigo", foi tomada em dois sentidos: a de não ser clerical, sentido adotado pela Igreja; e a de pessoa não formada em uma determinada área, ou seja, não especialista; ou, ainda: aquele que era estranho a ou que revelou ignorância ou pouca familiaridade com determinado assunto, profissão, desconhecedor, inexperiente.

A profissão de professor, na época de João Batista De La Salle, era uma profissão não especializada. O Senhor De La Salle, no início da sua missão, teve que conviver com "leigos" e lhe foi muito difícil, como ele mesmo comentou na obra intitulada "Memória dos Começos". O Canônico de Reims lutou contra inclinação natural para aceitar os mestres, pois eram rudes, toscos e carentes

de formação escolar. Todavia, com o passar do tempo, De La Salle escreveu que os mestres e, depois, os Irmãos, eram: “[...] embaixadores e ministros de Jesus Cristo [...]” (La Salle, 2012, v. 2-B, p. 441), “[...] anjos da guarda das crianças [...]” (La Salle, 2012, v. 2-B, p. 451), “[...] ministros de Deus [...]” (La Salle, 2012, v. 2-B, p. 459).

A Exortação Apostólica Pós-sinodal *Christifideles Laici* (Os Fiéis Leigos, em tradução livre) do Papa João Paulo II, sobre a Vocação e Missão dos Leigos na Igreja e no Mundo, exarada em 30 de dezembro de 1988, fruto do Sínodo dos Bispos sobre os Leigos, realizado de 1º a 30 de outubro de 1987, em Roma - Itália, assim se expressou:

> Os Padres sinodais justamente sublinharam a necessidade de se delinear e propor uma descrição positiva da vocação e da missão dos fiéis leigos, aprofundando o estudo da doutrina do Concílio Vaticano II à luz, tanto dos mais recentes documentos do Magistério como da experiência da mesma vida da Igreja guiada pelo Espírito Santo. (Igreja Católica, 1988, p. 9).

O referido documento respondeu à pergunta: quem eram os fiéis leigos? O Concílio Vaticano II imprimiu um conceito positivo em relação aos leigos, isto é, a todos aqueles que não pertenciam a sagrada Ordem ou que não abraçaram a vida religiosa consagrada, com a profissão dos conselhos evangélicos, faziam parte do Povo de Deus.

O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs nasceu de uma “comunidade de mestres” (Bédel, 1997, p. 41) iniciada em 1680, ou seja, desde a sua origem ele - o Instituto - era essencialmente, comunitário e compartilhado. Esta comunidade estava atenta à realidade dos “filhos dos artesãos e dos pobres” (La Salle, 2012, v. 2-A, p. 18), mas também à realidade histórica da infância do século XVII. (Ariès, 1981). João Batista não ficou, passivamente impressionado com a situação de abandono dos “filhos dos artesãos e dos pobres” (La Salle, 2012, v. 2-A, p. 18), mas tomou medidas concretas para remediar, à luz da fé, essa situação, que foi de se associar aos primeiros Irmãos para estabelecer as escolas gratuitas.

A associação para o serviço educativo aos e com os pobres foi desde as origens o núcleo da missão lassalista. João Batista De La Salle não fazia nada sozinho, sempre contou com a participação decisiva dos mestres e, depois, dos Irmãos. Ele, desde o início, se associou aos Irmãos para estabelecer o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Na fórmula do Voto Heroico, feito em 21 de novembro de 1691, constou: “[...] em vista disso, prometemos fazer unanimemente e de comum acordo, tudo o que, em consciência e sem nenhuma consideração humana [...]” (La Salle, 2012, v. 1, p. 39). As palavras associação, associado e associar (*association*, *associé*, *associer*, respectivamente, em francês), apareceram nos escritos de João Batista De La Salle, 13 (treze) vezes, conforme registrado no *Vocabulaire Lasallien*. (Frères des Écoles Chrétiennes, 1984, v. 1, p. A-276 - A-277).

Apesar do uso restrito do vocábulo associação, o Cônego de Reims atribuiu à associação tal importância para a vida dos Irmãos e do Instituto que fez dela objeto de um dos votos específicos dos Irmãos: o voto de associação.

### *2.2.3 Eixo temático 3: Missão educativa: contextos e destinatários*

Foi para atender os mais pobres, numa caminhada sem volta, que João Batista, sob a inspiração divina, fundou, com improvisados mestres, o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs para ir ao encontro dessa classe desvalida. O objetivo da sua Obra era atender os filhos dos trabalhadores: "filhos dos artesãos e dos pobres" (La Salle, 2012, v. 2-A, p. 18), numa tentativa de superação do problema social reinante. Na segunda parte deste eixo temático: "Missão Educativa: [...] destinatários" falamos sobre quais eram os pobres na época De La Salle. Apesar de passados 344 (trezentos e quarenta e quatro) anos, o contexto atual mundial não ficou muito diferente do tempo de João Batista.

O homem chegou à Lua, tenta ir à Marte, mas não consegue, ainda, dar alimentos a todos os seres humanos, em pleno século XXI. O objetivo não era comparar contextos, mas estarmos atentos às realidades que nos cercam, uma vez que a "Obra de Deus" (La Salle, 2012, v. 1, p. 51), continua com os lassalistas de hoje. Assim como La Salle superou, no seu tempo, algumas dificuldades, nós, hoje, também, devemos superar, usando novos meios com novas técnicas e com fidelidade criativa dos Irmãos e dos Associados ao carisma do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (Irmãos Lassalistas).

Inicialmente, a Regra diz que os Irmãos e Colaboradores, "juntos e por associação" (Irmãos das Escolas Cristãs, 2015, p. 32), devem procurar as raízes da pobreza. Diz também, que por meio do serviço educativo, devem promover a justiça e a dignidade humana. Podemos definir a justiça como um conceito abstrato que se refere a um estado ideal de interação social em que houve equilíbrio que, por si só, deve ser razoável e imparcial entre os interesses, riquezas e oportunidades entre as pessoas envolvidas em determinado grupo social. Os Irmãos são enviados, de modo particular, aos pobres, e são orientados a tomar consciência das causas da pobreza. Comprometem-se com a promoção da justiça e da dignidade humana, por meio da Missão Educativa. Operam com os mais abonados, fazendo com estes um trabalho de conscientização sobre a necessidade de irem aos pobres.

O artigo 16.1 da Regra menciona que os Irmãos são "enviados principalmente aos pobres [...]" (Irmãos das Escolas Cristãs, 2015, p. 27). A Regra assevera em "principalmente aos pobres", portanto, não descarta os mais abonados. Todavia, João Batista De La Salle quando se referiu a pobres, tinha em mente, principalmente, a pobreza material e, como consequência, a espiritual. O serviço educativo aos pobres confere ao Instituto a sua especificidade, é a sua marca, a sua impressão

digital do seu ministério: “O compromisso perpétuo dos Irmãos entre si, para o serviço educativo aos pobres, confere ao Instituto a sua especificidade” (Irmãos das Escolas Cristãs, 2015, p. 22); e a sua entrega às crianças, aos jovens e aos adultos, constituiu um dos sinais da fidelidade a Deus: “Sua entrega total aos jovens, especialmente aos pobres, constituiu sinal particular da fidelidade de Deus para com eles.” (Irmãos das Escolas Cristãs, 2015, p. 23).

O artigo 29 da Regra reafirma que os Irmãos devem promover a justiça e o serviço educativo aos pobres, particularmente, os economicamente pobres, além de atender as vítimas da injustiça social, os delinquentes, os excluídos da sociedade, fazendo disso o ministério preferencial de sua ação. (cf. Irmãos das Escolas Cristãs, 2015, p. 39).

Ressaltamos, também, o artigo 3 da Regra: “O Instituto abre-se também a outras formas de ensino e de educação, adaptadas às necessidades do tempo e do lugar.” (Irmãos das Escolas Cristãs, 2015, p.19). Essa abertura é como a impressão digital da educação lassaliana desde as origens. Ao dar os primeiros passos rumo ao estabelecimento do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, La Salle precisou ficar atento às necessidades da época para estabelecer escolas que pudessem atender especificamente a quem mais precisava da educação: os “filhos dos artesãos e dos pobres.” (La Salle, 2012, v. 2-A, p.18). Se, com o passar do tempo, estas categorias sociais foram desaparecendo ou mudando a forma como eram vistas na sociedade, a educação lassalista também foi mudando ao longo dos séculos para adaptar-se à realidade; e isso fez com que sobrevivesse cada vez com mais vigor por tanto tempo.

O artigo 13 da Regra reforça a ideia da abertura às necessidades dos tempos: “[...] O Instituto cria, renova e diversifica suas obras segundo as necessidades do Reino de Deus” (Irmãos das Escolas Cristãs, 2015, p. 25), assim como João Batista e os primeiros Irmãos fizeram: “Renovaram a escola de seu tempo para torná-la acessível aos pobres e oferecê-la a todos como sinal do Reino e meio de salvação. (Irmãos das Escolas Cristãs, 2015, p. 19). Os Irmãos devem estar atentos aos alunos com maiores dificuldades materiais: os pobres, os que não têm os direitos respeitados, os que não têm o que comer; assim como os carentes espirituais: os ateus, os agnósticos, os sem fé, os abandonados espiritualmente e socialmente. Os destinatários - sempre os pobres - seguem, hoje, outros rostos.

Segundo Justo (2003), o Padre Chétardye, pároco da Paróquia de São Sulpício, que simpatizava com a obra de La Salle, visitou a escola de São Plácido, e ficou encantado contemplando mais de 400 (quatrocentos) meninos ordeiros e gentis, e exclamou: Que obra! Onde estaria esta multidão de crianças caso não se encontrasse aqui? Nas ruas, a brigar e a aprender o mal! Entusiasmado, abraçou os Irmãos presentes. Os Irmãos das Escolas Cristãs ou Irmãos Lassalistas e os colaboradores e as colaboradoras, “juntos e por associação” (Irmãos das Escolas Cristãs, 2015, p. 32), estão irmanados para trabalhar em prol de um mundo melhor, pelos pobres citados e por tantos outros, não nominados.

### *2.2.4 Eixo temático 4: Missão educativa: educação humana e cristã e de qualidade*

O termo educação (*education*, em francês) foi utilizado 38 (trinta e oito) vezes pelo Padroeiro Universal dos Educadores (Frères des Écoles Chrétiennes, 1984, v. 2, p. E-64 - E-65); todavia, como sinônimo de educação, em termos genéricos, temos a palavra instrução (*instruction*, em francês), no sentido de educação, ensinamento, ensino, formação, que foi usada, pelo Canônico remense, por 118 (cento e dezoito) vezes (Frères des Écoles Chrétiennes, 1984, v. 1, p. I-89 - I-92); e, instruir (*instruire*, em francês), por 217 (duzentas e dezessete) vezes. (Frères des Écoles Chrétiennes, 1984, v. 3, p. I-92 - I-96). Lembramos que, no contexto lassaliano, instruir equivalia, normalmente, a instruir nas verdades e práticas religiosas, catequizar. (cf. La Salle, 2012, v. 2-B, p.96).

Para o penúltimo dia do ano, 30 de dezembro, João Batista escreveu a longa Meditação 91 (MF 91) sobre como os Irmãos deviam ter se portado durante o ano e dos pontos em que não foram fiéis. Lembrou que "a primeira obrigação que tendes para com vossos alunos é a edificação e o bom exemplo." (La Salle, 2012, v. 2-B, p. 213). Nessa passagem esclareceu o que era conhecimento humano: ensinar a ler, ensinar a escrever e todo restante são conhecimentos humanos. Não disse o que era "todo o restante", mas deduzimos que eram as atividades práticas, tais como: apontar as penas: "Todos os que escrevem terão também um estojo para guardar nele as penas e o canivete" (La Salle, 2012, v. 3, p. 63); "O mestre cuidará para os alunos manterem o corpo o mais ereto possível" (La Salle, 2012, v.3. p. 73); "A modéstia e distinção exigem que não se deixe ajuntar muita sujidade nos ouvidos" (La Salle, 2012, v. 3, p. 331); "É muito descortês pentear-se em sociedade; mas é falta intolerável fazê-lo na Igreja." (La Salle, 2012, v. 3. p. 333). Como podemos perceber, havia uma preocupação com a educação integral.

João Batista De La Salle discorreu, com grande desenvoltura, na Meditação 199 (MR 199), sétima meditação para o tempo do retiro, cujo tema é: "A função de ensinar a juventude é das mais necessárias na Igreja." (La Salle, 2012, v. 2-B, p. 452). Asseverou que os Irmãos deviam considerar o emprego deles como uma das funções mais importante da Igreja. Citou que "Gerson, o grão-chanceler da Universidade de Paris, prezava tanto a função, que a exerceu pessoalmente". (La Salle, 2012, v. 2-B, p. 453). Referindo-se, também, a São Jerônimo que declarou "que julgava maior honra catequizar uma criança do que ser preceptor de um grande imperador" (La Salle, 2012, v. 2-B, p. 453) e, por fim, concluiu sobre a estima que os Irmãos deviam ter pela educação cristã.

À luz dos dois primeiros artigos, a Regra, no artigo terceiro, estabeleceu, inspirada no Senhor De La Salle e nos seus primeiros Irmãos, a finalidade do Instituto, tendo sempre presente os pobres de ontem, de hoje e de amanhã, pois, segundo Jesus Cristo, "Na verdade, sempre tereis os pobres convosco [...]" (Bíblia, 2004, p. 1751). Os Irmãos, os colaboradores e as colaboradoras, além de

ministrarem educação humana, cristã e de qualidade, devem estar atentos aos direitos das crianças e dos jovens, bem como dos direitos universais de todas as pessoas.

Percorrendo a Regra, edição 2015, encontramos dois artigos que tratam explicitamente da educação de qualidade. Os Irmãos devem contribuir para que as instituições lassalistas coloquem os meios de salvação ao alcance de todos, por meio de uma educação de qualidade. A escola lassalista foi e é democrática desde as suas origens. O Senhor De La Salle, com os primeiros Irmãos, fundou as escolas para atender todas as classes sociais.

O Pedagogo de Reims concebeu a missão educativa como: universal, ou seja, todas as pessoas - ricas e pobres - tinham direito à educação; popular, que atendesse, especialmente, "aos filhos dos artesão e dos pobres" (La Salle, 2012, v. 2-A, p. 18); integral e integradora, que formasse integralmente a pessoa, em outras palavras, que aprendessem a "bem viver" (La Salle, 2012, v. 2-A, p. 18); cristã reconhecendo como parte da Igreja, por meio de educação que promovesse uma sociedade mais justa, fraterna, inclusiva, solidária e humana; centrada na pessoa do educando, este como o centro do processo educativo; ligada à vida, pois a educação lassalista parte da realidade dos alunos; eficaz e eficiente, La Salle considerou imprescindível que os estudantes progredissem no processo de aprendizagem; fraterna e participativa, pautada na relação fraternal entre os membros da comunidade educativa; aberta à sociedade, à Igreja, à participação eclesial e à família.

## 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Regra do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (Regra dos Irmãos Lassalistas), edição de 2015, *corpus* investigativo deste capítulo foi cotejada com os escritos de João Batista De La Salle (1651-1719), e verificamos o mesmo diapasão entre o espírito inovador do Pedagogo de Reims com o que foi prescrito para os Irmãos das Escolas Cristãs, neste primeiro quarto do século XXI. Podemos afirmar que Missão Educativa dos Irmãos Lassalistas está em perfeita sintonia com o estatuído na Regra destes.

A Educação Lassalista tem características que a tornam sempre atual, pois educa para a justiça, solidariedade, liberdade, cristandade, consciência, preparando as pessoas para "bem viver". (La Salle, 2012, v. 2-A, p. 18). Sublinhamos o conceito de qualidade, por Gadotti (2013, p. 2): "Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está diretamente ligada ao bem viver de todos [...]", que podemos relacionar com o "[...] bem viver" (La Salle, 2012, v. 2-A, p. 18) de La Salle e a "gestão democrática", uma das marcas do Padroeiro Universal dos Educadores.

## REFERÊNCIAS


ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BÉDEL, Henri. **Origines 1651-1726:** Initiation à l'histoire de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennnes. Roma: Frères des Écoles Chrétiennes, 1997.

BÍBLIA. **Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 2004.

BORTOLUZZI, Selestino José. **Juntos e Associados:** A compreensão e a prática da relação Irmãos e Colaboradores Leigos para a realização da missão na Província Lassalista de Porto Alegre. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia (EST), São Leopoldo, 2006.

DIAS, Sergio Luiz Silveira. **A missão educativa como impressão digital da Regra dos Irmãos das Escolas Cristã.** 2021. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.

FRÈRES DES ÉCOLES CHRÉTIENNES. **Vocabulaire Lasallien.** Paris: [s. n.], 1984. 6 v. Mimeografado.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE NA APRENDIZAGEM, 1., 2013, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: COEB, 2013. Disponível em: https://abre.ai/lt5z. Acesso em: 13 jan. 2021.

HENGEMÜLLE, Edgard. **Educação Lassaliana**: que educação? Canoas: Salles, 2007.

IGREJA CATÓLICA. Papa (1978-2005: João Paulo II). **Exortação Apostólica Pós-sinodal *Christifideles Laici***: sobre a vocação e missão dos Leigos na Igreja e no Mundo, 1988. *E-book.* Disponível em: https://abre.ai/lt5B. Acesso em 17 set. 2020.

IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. **Regra dos Irmãos das Escolas Cristãs**. [S. l: s. n.], 2015.

JUSTO, Henrique. **La Salle:** patrono do magistério: vida, bibliografia, pensamento, obra pedagógica. 5. ed. Porto Alegre: Salles, 2003.

LA SALLE, João Batista de, Santo. **Obras completas de São João Batista de La Salle**. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2012. 4 v. em 6.

LAURAIRE, León. **La Guia de las Escuelas:** Enfoque pedagógico. Roma: Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle, 2006. v. 4.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação da antiguidade aos nossos dias**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REGLA. *In*: **GRAN dicionario de la Lengua Española**. Barcelona, ES: Larousse Planeta, 1996. p. 1493.

RÈGLE. *In:* **PETIT Larousse**. Paris, FR: Librairie Larousse, 1967. p. 892.

RÈGLE. *In:* Robert, Paul. Le Nouveau PETIT ROBERT: **Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française**. Paris: Dictionnaires Le Robert, 2000, p. 2140.

REGRA. *In*: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008. p. 1094.

REGRA. *In*: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. p. 1086.

REGRA: *In:* AZEVEDO, Domingos de. **Grande dicionário português/francês.** 5. ed. Lisboa, PT: Livraria Bertrand, 1978. p. 1156.

RULE. *In:* **THE RANDOM House dictionary of the english language**. New York, USA: Random House, 1981. p. 1252.

SCHIELER, Robert. Regra revisada de 2015. *In*: INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. **Regra dos Irmãos das Escolas Cristãs**. Roma, 2015.

TEXTES, études, documents. **Cahiers Lasalliens**, Rome, n. 25, p. 1-164, [1965].

VALLADOLID, José Maria. Cronologia lassaliana: fatos da vida de São João Batista de La Salle. **Lasalliana**, Roma, n. 31, sep./dic. 1994.

VALLADOLID, José María; HENGEMÜLE, Edgard. Apresentação. *In*: LA SALLE, João Batista de. **Obras completas de São João Batista de La Salle**. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2012. v. 2-A.

VALLADOLID, José María; HENGEMÜLE, Edgard. Introdução geral. *In*: LA SALLE, João Batista de. **Obras completas de São João Batista de La Salle**. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2012. v. 1.

# CAPÍTULO 5

## DECORRÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PERSONALIZADA PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tamires Roos dos Santos
Cledes Antonio Casagrande

### 1 INTRODUÇÃO

A Educação Personalizada tem se constituído em objeto de vários estudos e produções acadêmicas, bem como referencial para a *práxis* pedagógica em escolas. Exemplo dessa aplicabilidade é a escola onde um dos autores deste texto exerce a docência. Este é um dos fatores mobilizadores do interesse em investigar a gênese do conceito de Educação Personalizada e suas decorrências para a *práxis* pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por isso, esta pesquisa, do tipo bibliográfica, tem como temática investigativa a gênese do conceito Educação Personalizada e as suas decorrências para a *práxis* pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A busca em diferentes fontes bibliográficas (dissertações, teses, artigos, livros e capítulos), que abordam a Educação Personalizada, viabilizou a identificação das produções de Victor Garcia Hoz, indicando tal autor como uma referência na temática em pauta.

Tendo presente o exposto, esta pesquisa bibliográfica tem como problema de investigação: Quais são as decorrências da Educação Personalizada, a partir da conceituação de Victor Garcia Hoz, para a *práxis* pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Com base neste problema, estabelecemos este objetivo geral: Compreender a gênese do conceito Educação Personalizada, apresentando as suas decorrências para a *práxis* pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao realizarmos uma pesquisa científica é imprescindível que percorramos os devidos processos teóricos e metodológicos. A pesquisa bibliográfica, assim como outras, exige que façamos verificação de produções científicas já existentes acerca da temática abordada, no intuito de qualificar a investigação e garantir a confiabilidade da análise das informações e relações estabelecidas com os dados da pesquisa e as evidências bibliográficas. No nosso caso, neste momento da pesquisa, vamos analisar textos sobre o tema em questão.

Gil (2008) considera que os diferentes tipos de pesquisa passam pela revisão bibliográfica; ademais, a pesquisa com esse foco determinado é beneficiada pela possibilidade de exploração do repertório existente para a construção de novas produções. O autor também aponta a necessidade de atenção na análise dos dados obtidos, para que não comprometam a qualidade da pesquisa:

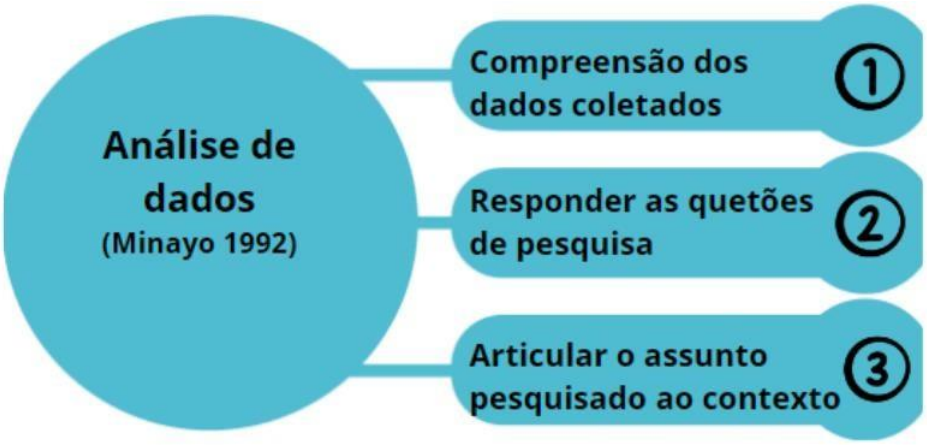
> Para reduzir esta possibilidade, convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente. (Gil, 2008, p. 51).

Visando manter a fidedignidade da pesquisa, realizamos a busca e análise de artigos, teses e dissertações que abordam o tema e o problema de pesquisa escolhidos. Para a leitura desses instrumentos, foram utilizadas palavras-chave relacionadas à busca da solução do problema de pesquisa e objetivos. Para análise do corpus investigativo, utilizamos a abordagem hermenêutica. Essa abordagem consiste na pesquisa a partir da aproximação do tema pesquisado com o que já está intrinsecamente ligado ao pesquisador.

Segundo Gomes (1994), o pesquisador enfrenta obstáculos na análise dos dados coletados quando estes estão relacionados aos seus próprios interesses. As barreiras citadas pelo autor, são: encontrar obviedade logo nos primeiros resultados, levando a uma simplificação da análise dos dados; envolver-se tecnicamente ao extremo incapacitando o pesquisador de encontrar significado nos dados coletados de acordo com a sua pesquisa; comprometer a relação dos dados analisados com teorias mais complexas, dificultando a relação entre teoria e prática da pesquisa.

Minayo (1992), estabelece três objetivos necessários para uma análise de dados efetiva, como podemos observar no diagrama a seguir:

Figura 1 – Objetivos necessários para análise de dados segundo Minayo (1992)




Fonte: Autoria própria

De acordo com a relação estabelecida por Minayo (1992), compreende-se que os objetivos estabelecidos estão relacionados entre si, por serem complementares.

Gadamer (2006) propõe que, anterior a pesquisa, se faz necessário a auto-reflexão a respeito da temática, relacionando as vivências e conhecimentos prévios do pesquisador, mantendo seu foco na temática, refletindo durante o processo de pesquisa.

Para explicitar os estudos realizados, este texto foi organizado em três tópicos: Da educação enquanto ciência à *práxis* pedagógica: uma leitura; na sequência, um tópico a respeito do conceito abordado na pesquisa, ou seja, a Educação Personalizada: a gênese conceitual de Victor Garcia Hoz; por fim, apresentamos a perspectiva da educação personalizada e suas articulações com as dimensões pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental.

## 2 DA EDUCAÇÃO ENQUANTO CIÊNCIA À *PRÁXIS* PEDAGÓGICA: UMA LEITURA

No século XX, Claude Bernard (1865) determinou que o conceito de ciência era baseado nos estudos da física. Ele defendia com isso que a ciência deve basear-se em observações rigorosas e experimentação, influenciando os estudos científicos da época a seguirem estes princípios. Essa concepção de ciência impactou e ainda impacta o campo das Ciências Humanas, no qual inclui-se a Educação.

É importante destacar que se tratando da Ciências Natureza, cujos campos estudam causas e situações passíveis de generalização, pois mantêm o mesmo padrão de repetição, esse tipo de ciência possui validade e relevância. Entretanto, por se caracterizar-se a partir de um perfil mais rígido e controlado de pesquisa e produção de conhecimento científico, esse tipo de procedimento baseado no método das ciências naturais não pode ser transposto ao campo das Ciências Humanas.

Voltando a perspectiva da pesquisa das ciências humanas, essa se diferencia da pesquisa das ciências da natureza por seus objetivos e métodos. Oriunda da filosofia, as ciências humanas se ocupam das provocações, reflexões do contexto social, através de objetivos epistemológicos, metodológicos e axiológicos próprios, na intenção de promover a compreensão de uma situação social ou humana e a consequente mudança, quando necessário.

No final do século XX, o campo das ciências passa por mudanças a partir do movimento internacional na Europa e Estados Unidos, que debateu sobre as “ciências culturais”, visando reconhecer cientificamente a história, sociologia, geografia, antropologia, pedagogia e psicologia. Entretanto, a reflexão sobre a pertinência do uso da metodologia utilizada nas ciências da natureza ou acerca da definição de um método de pesquisa específico para as ciências humanas ainda prevalece em voga. Neste sentido, Dilthey (1983) afirma a necessidade de uma diferenciação epistemológica entre os dois campos, pois as ciências humanas estudam a ação do homem na sua cultura, implicando uma necessidade de compreensão. Durkhein (1992), por sua vez, ao olhar o campo da educação, esclarece que a pedagogia não é composta de ações, mas sim de teorias, reforçando a educação enquanto formação científica.

De acordo com Chizotti (2016), a ciência da educação é um campo interdisciplinar, que se baseia em conhecimentos das ciências humanas, das ciências naturais e das ciências sociais. Para o

autor, a ciência da educação é um campo de estudo que investiga os processos educativos, suas práticas e teorias de acordo com o contexto. Ele sinaliza que a educação é um fenômeno complexo e plural, que envolve desde os aspectos pedagógicos, sociais, culturais e históricos.

Para Charlot (2006), a Ciência em Educação é um campo que investiga as interações entre educador, educando e instituição. O educando deve mobilizar-se intelectualmente, enquanto cabe ao educador organizar estratégias variadas para promover essa mobilização. Essa relação, no entanto, só se concretiza em um ambiente institucional que possua uma organização financeira e metodológica adequada. Ou seja, à instituição educativa cabe garantir as políticas e estruturas necessárias ao desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Desse modo, a ciência da educação busca compreender e aprimorar esses elementos, promovendo uma formação integral que considera as dimensões humanas, sociais e subjetivas no processo de ensino-aprendizagem.

Charlot (2006) contextualiza as barreiras encontradas para a sistematização da ciência da educação, uma vez que essas estão ligadas a instituições e organizações, no entanto, não tem especificidade epistemológica. Nesse sentido, ele problematiza posições de pesquisadores, da sociedade e de educadores que se contrapõem à configuração de uma ciência da educação.

Entende-se que para cada pessoa, em sua cultura, dentro das suas possibilidades, vivenciar, no decorrer da própria existência, processos formativos. Aos processos formativos sistematizados e intencionais, podemos denominar de educação. Neste sentido, Charlot (2019) define a educação como uma construção social e cultural que envolve a formação da identidade do sujeito e sua inserção no mundo. Ele também enfatiza a importância das relações interpessoais e do contexto social no qual o indivíduo está inserido, na construção do saber, entendendo a educação como formadora do pensamento crítico-reflexivo na formação dos cidadãos. Isso o leva a afirmar que …

> A educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular (...) Se queremos educar um ser humano, não podemos deixar de educar, ao mesmo tempo, um membro de uma sociedade e de uma cultura e um sujeito singular. E, partindo da socialização ou da singularização, podemos produzir enunciados análogos. (Charlot, 2016, p.15).

Considerando os aspectos da educação enquanto processo formativo, se faz necessário compreender a *práxis* pedagógica sistemática e intencional que é desenvolvida nos ambientes educacionais. Para isso, é primordial compreender quem são os sujeitos que compõem a sala de aula, quais histórias, interesses, dificuldades e potencialidades, para então organizar as práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, o contexto histórico-social emerge como fundamental para o planejamento e o desenvolvimento da ação educativa. Como exemplo disso, podemos considerar que, com o advento da pandemia covid-19, algumas práticas educativas se mantiveram e tantas outras tiveram que ser revistas e remodeladas para atender as demandas de ensino-aprendizagem. No

contexto escolar pós-pandêmico, veio à tona o que não poderia mais ser dispensado: a necessidade de revisitar as práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, o dever de refletir acerca do como e para quem estamos destinando as estratégias de ensino. Casagrande e Flores (2022) enfatizam que

> [...] com isso, não estamos dizendo que devemos renunciar à tradição e tudo o que conhecemos por educação. Apenas necessitamos nos conectar com o nosso tempo histórico, interagindo e aprendendo com os desafios que a nossa missão de educar hoje nos apresenta. (Casagrande e Flores, 2022, p. 23)

Franco e Libâneo (2011) contribuem com a perspectiva da prática pedagógica a partir do entendimento da pedagogia como campo teórico e prático, reforçando que não há consenso acadêmico a esse respeito. A ausência desse consenso é algo histórico, uma vez que, desde o início da pedagogia, essa já foi revista de diferentes formas como: pedagogia, ciências da educação e didática.

Historicamente, pedagogos cunharam as metodologias com base no entendimento de que o indivíduo que está inserido em um grupo social, e, portanto, necessita de formação voltada para atuar em sociedade. Esse pensamento está voltado à crença de que a educação forma os seres humanos, através do contexto cultural em que está inserido. Somente na segunda metade do século XIX, na França e em outros países de língua inglesa, a pedagogia passou a ser pensada como processo com potencial investigativo, podendo ser baseado no modelo científico, neste caso, positivista.

Já no século XX, mais precisamente em 1967, nos países anglo-saxônicos, emerge a necessidade de introduzir uma disciplina que trate da pedagogia na universidade, porém, frente a toda complexidade que a pedagogia apresenta, sendo considerada um fenômeno educativo, essa necessitaria de não somente uma disciplina, mas sim, um conjunto delas. Nesse sentido, na França, a pedagogia passou a ser entendida como processo teórico e prático do ensino, voltado à didática, como conhecemos, uma forma do professor gerir os conteúdos e o entendimento dos alunos.

A prática pedagógica pode ser direcionada à formação do sujeito compreendendo-o como ser social, investigando e adequando os métodos necessários para realizar uma educação de qualidade, buscando a relação entre teoria e prática metodológica.

## 3 EDUCAÇÃO PERSONALIZADA: A GÊNESE CONCEITUAL EM VICTOR GARCIA HOZ

O criador da metodologia da Educação Personalizada foi Víctor García Hoz (1970), pedagogo e doutor em filosofia, primeiro doutor em pedagogia da Universidade Espanhola. Ele foi professor da educação básica e professor universitário, contribuiu ativamente para a reforma educacional do seu país, participando na fundação da Sociedade Espanhola de Pedagogia.

Nos anos 1960, ele impulsionou o movimento pedagógico da Educação Personalizada, renovando o cenário da educação e influenciando mudanças educacionais em outros países como Portugal, Irlanda, Austrália e em quase todos os países da América Latina. Também contribuiu com os processos pedagógicos contemporâneos, a partir das pesquisas voltadas para a perspectiva da pessoalidade de cada aluno que compõe a sala de aula, ampliando as discussões e possibilidades da *práxis* pedagógica.

Hoz (1970) foi um incentivador da formação de professores voltadas à ciência empírica, na Pedagogia contemporânea. Ele definiu a Educação Personalizada como uma perspectiva educacional. O autor esclarece que o professor precisa compreender a idiossincrasia e a totalidade do aluno e, através do saber científico da educação, deve operar as práticas pedagógicas como integradoras, e não de forma isolada. Este autor afirma a importância de mantermos as práticas pedagógicas tradicionais que sejam fundamentais para a formação do ser humano, revisando-as e recolocando-as no contexto atual, voltados à especificidade de cada sujeito.

Inicialmente, Hoz (1970) aponta a compreensão da educação do sujeito como processo coletivo cultural e moral, associado à singularidade. Nesse sentido, destaca a relevância do educador estar atento à docência coletiva, para que não perca de vista a subjetividade de cada aluno que compõe o grupo. A Educação Personalizada tem o intuito de incentivar os alunos a aperfeiçoar sua capacidade de autonomia, liberdade, aprendizagem, uma vez que essas características contribuem para a comunidade escolar na qual cada estudante está inserido.

Hoz (1970) entende que a sala de aula, como coletivo, oferece o mesmo estímulo para determinado grupo de alunos. A intencionalidade da educação personalizada é possibilitar o ambiente de aprendizagem com desafios que atendam às peculiaridades de cada um, mantendo a atenção constante no percurso de cada aluno. Nesse sentido, a metodologia não exclui a práxis pedagógica construída historicamente, visando necessariamente atender às demandas educacionais do contexto.

> O significado mais profundo da educação personalizada não se encontra no fato de ser uma forma ou um método novo de ensino mais eficaz, mas em converter o trabalho do aprendizado num elemento de formação pessoal através da escolha de trabalhos e da adaptação de responsabilidades por parte do próprio aluno. (Hoz, 1970, p. 39).

Em certa medida, a Educação Personalizada conduz o aluno a alcançar a autonomia por meio do reconhecimento pessoal da compreensão da aprendizagem, uma vez que um aluno não aprende pelo outro, tão pouco o professor pode aprender por ele, tornando então, o aluno capaz de se tornar responsável contribuindo para a sua comunidade e consequentemente a sociedade.

No sentido simplificado da teoria, Personalizar é considerar aquela pessoa, estimular o sujeito a encontrar como se destaca como atuante na comunidade. Nesse ponto, Garcia Hoz intenciona que o aluno protagonize seu processo de aprendizagem e, por meios da dinâmica dialógica e convivial da

sala de aula, passe a contribuir com o grupo de colegas através da abertura, singularidade e autonomia.

Nessa perspectiva, a singularidade está diretamente ligada à criatividade, pois incentiva o sujeito a encontrar sua singularidade e as possibilidades e limitações que as acompanham, buscando assim a originalidade nos pensamentos e ações. Entendendo a originalidade no sentido figurado da palavra, que é a própria criatividade, característico daquele que é criador de algo.

No que diz respeito à autonomia, esta liga-se ao conceito de liberdade. O conceito de autonomia refere-se à independência, à auto governança, ampliando o sentido da liberdade, como ter iniciativa, liberdade de escolha e também a liberdade de aceitação são atributos fundamentais para que o sujeito aprenda a partir da Educação Personalizada.

Por fim, o autor relaciona a abertura à comunicação, afirmando que a comunicação é intrínseca à existência humana, e que para que essa se estabeleça, se faz necessária a abertura para interagir com o outro, entendendo que na Educação Personalizada, o sujeito é preparado para comunicar-se formalmente, na escola, bem como nas relações interpessoais as quais pertence.

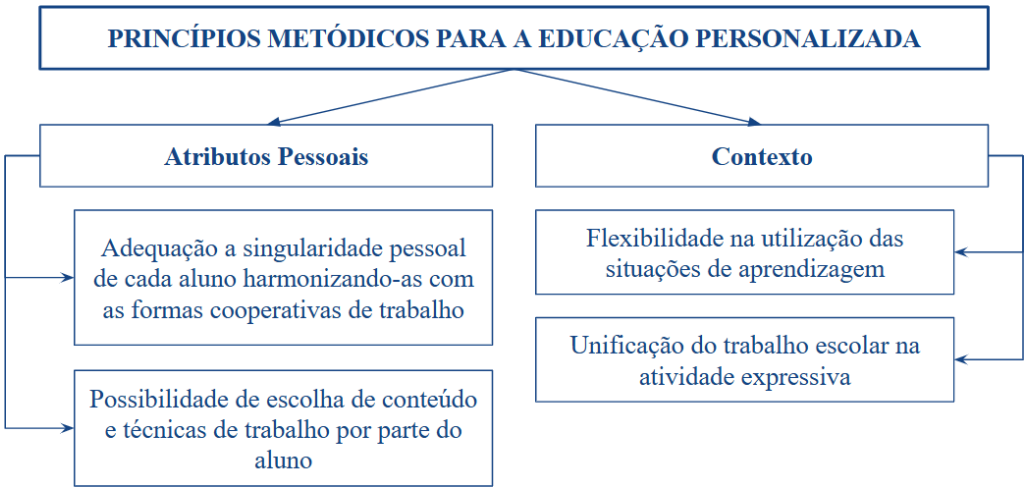
Para que a educação personalizada seja efetiva, o ambiente de ensino deve promover a autoconsciência dos potenciais e das dificuldades dos alunos, bem como organizar situações e contextos que incentivem a tomada de decisão e responsabilidade de cada um por suas escolhas:

O autor destaca alguns Princípios Metódicos para a Educação Personalizada:

> Adequação a singularidade pessoal de cada aluno harmonizando-as com as formas cooperativas de trabalho; Possibilidade de escolha de conteúdo e técnicas de trabalho por parte do aluno; Unificação do trabalho escolar na atividade expressiva; Flexibilidade na utilização das situações de aprendizagem (Hoz, 1970, p.129).

Desses princípios é possível estabelecer relações entre os atributos pessoais e o contexto, como mostra a figura a seguir:

Figura 2 – Princípio metódicos para a educação personalizada




Fonte: Autoria própria a partir do texto Educação Personalizada (Hoz, 1970).

Para aplicar os princípios metódicos voltados aos atributos pessoais, considera-se que a singularidade de cada aluno é o potencial disparador para a seleção de conteúdos de técnicas de trabalho, expandindo a criatividade nos processos de aprendizagem individualizados e coletivos. Promovendo o ambiente de ensino que desenvolva essas competências da Educação Personalizada, o aluno pode ser capaz de usar os diferentes conhecimentos adquiridos nos diversos contextos que possa encontrar.

Para Oliveira (2021), Educação Personalizada não pretende ser o método mais eficaz e que através desse iremos modificar os processos de ensino, mas que esse, traz a possibilidade de tornar a aprendizagem mais significativa, indo ao encontro do desenvolvimento formal e pessoal dos alunos.

A partir das competências descritas e dos princípios metódicos, Guerrero e Ahedo (2019), reafirmam a relação entre as idiossincrasias do sujeito e as relações conviviais nas aulas:

> É por isso que a educação personalizada é, indissoluvelmente, educação para a convivência. Não se trata apenas de fomentar a dimensão social da pessoa como se fosse mais uma, mas que, sem a convivência, o processo de personalização carece de sentido, já que é, precisamente, nesse âmbito intersubjetivo, dialógico, que se pode adquirir voz própria. (Guerrero e Ahedo, 2019, p.158-159. Tradução própria)

Nesse sentido, a Educação Personalizada propõe a formação integral do estudante, permitindo que ele, nas vivências do ambiente formal da sala de aula, desenvolva as habilidades e competências necessárias para uma vida social autônoma e responsável, tanto em relação a si mesmo quanto em relação ao coletivo em que está inserido, considerando os diferentes contextos e tempos.

## 4 A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PERSONALIZADA E SUAS ARTICULAÇÕES COM AS DIMENSÕES PEDAGÓGICAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Entende-se como práxis educativa as práticas que são intencionadas pedagogicamente, em que o professor adota o pensamento crítico reflexivo, unindo a compreensão teórica, refletindo sobre sua prática, promovendo uma educação transformadora. Dessa forma, assumir a educação como uma práxis pedagógica, ao longo dos processos educativos, torna-se cada vez mais prioridade. Como movimento dialético, intenciona o pensamento livre acerca do que foi estabelecido. Franco, Libâneo e Pimenta (2011) a denominam como uma abordagem crítico-emancipatória, no sentido de focar a prática docente para emancipação dos alunos que estão imersos nessa vivência em sala de aula.

O desafio contínuo é associar a práxis educativa à realidade vivida pelos alunos, promovendo a abertura do conhecimento e potencializando a autonomia de pensamento. Franco, Libâneo e Pimenta (2011) destacam a importância de uma ciência pedagógica alinhada à realidade educacional, apresentando uma abordagem crítico-emancipatória que enfatiza a relação entre intencionalidade e prática docente.

A educação personalizada surge como uma abordagem voltada para o desenvolvimento integral do aluno, ajustando as práticas pedagógicas às habilidades e necessidades individuais. Autores como Glasser (2001) e Valente (2018) destacam a importância de orientar individualmente cada aluno, incentivando sua independência na busca de conteúdos e promovendo o engajamento nas aulas. Terres (2021) defende que a Educação Personalizada ocorre por meio da articulação de conteúdos transdisciplinares e estratégias de problematização, atendendo às necessidades dos alunos individualmente ou em pequenos grupos.

Neste percurso, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) preconiza que todas as áreas do conhecimento sejam desenvolvidas a partir de metodologias centradas no indivíduo, visando o exercício do pensamento crítico e reflexivo durante a aprendizagem. Isso proporciona maior capacidade de abstração e condições para expressar os conhecimentos adquiridos.

Autores como Coll, Mauri e Onrubia (2010) entendem que o uso de diferentes tecnologias é o que possibilita que a educação personalizada seja efetiva. Dentre as tecnologias de acesso aos alunos, as ferramentas digitais corroboram para a fluidez do processo, permitindo que os alunos deem sequência nos estudos não somente no horário curricular. Para esclarecer a importância das tecnologias para a personalização, esses autores definiram três relações principais para o desenvolvimento da personalização de ensino, essas foram denominadas de triângulo interativo. Esse triângulo é composto por:

***Relação professor-tecnologia***: nessa, o professor faz uso das tecnologias para verificar as aprendizagens dos alunos, bem como para a seleção dos materiais necessários para que os alunos trabalhem nos momentos síncronos e assíncronos e também realizar o acompanhamento do progresso do trabalho.

***Relação alunos-tecnologia*:** essa relação é compreendida pela interação do aluno ou grupo de alunos, nas ferramentas digitais, pois essas permitem o processo de ação-reflexão-ação, no qual o aluno inicia o trabalho, analisa as progressões, avalia possíveis alterações e age novamente em busca de qualificação do projeto.

***Relação professor-aluno(s)-tecnologia*:** essa é a relação que traz completude a personalização de ensino, pois é através das tecnologias digitais, fazendo uso de ferramentas on-line, que o professor irá se manter atualizado dos processos, inferir e ser acionado quando necessário.

> Um projeto de personalização que realmente atenda os estudantes requer que eles, junto com o professor, possam delinear o seu processo de aprendizagem, selecionando recursos que mais se aproximam de sua melhor maneira de aprender. (Bacich, Neto e Trevisani, 2019, p.51)

Compreende-se que cada instituição tem suas características específicas que podem contribuir para as possibilidades da implementação dessa metodologia, assim como é reconhecido que existem também muitas barreiras a serem superadas. A personalização de ensino pode contribuir com o

melhor desempenho dos alunos, porém, não deve se tornar mais um encargo no trabalho dos professores, pois essa metodologia deve ser pensada institucionalmente, ponderando as necessidades para tornar-se possível.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da obra do autor Víctor García Hoz (1970), é possível compreender que a Educação Personalizada pode ocorrer de duas formas: alterando a estrutura e a organização curricular ou incorporando estratégias na práxis pedagógica no currículo existente. Sabemos que a estrutura curricular e as estratégias da práxis pedagógica estão invariavelmente vinculadas, cabendo a cada instituição definir a possível implementação desta metodologia de acordo com o contexto educacional.

A partir da metodologia apresentada, torna-se possível avaliar o processo de aprendizagem individual e coletivo, no que tange à interação entre alunos, conteúdos, ferramentas, e orientação dos professores, vinculados aos critérios pré-estabelecidos inicialmente nos projetos. Nesse sentido, a metodologia rompe a norma usual da verificação do rendimento escolar dos alunos, deixando de considerar somente o resultado de uma única ferramenta, como a prova, comumente utilizada como recurso avaliativo principal.

Nesse contexto, a educação personalizada emerge como viável através da perspectiva da práxis, orientando a atuação do professor como agente crítico-reflexivo na prática docente. Isso se reflete na maior participação e desempenho dos alunos em diversas áreas do conhecimento, conforme observado como resultado da práxis educativa.

Destacando as possibilidades da educação personalizada, os argumentos teóricos aqui apresentados levam em consideração a realidade de cada instituição, valorizando os processos de aprendizagem, interesses e potencialidades individuais de cada aluno. No contexto da personalização de ensino, é viável desenvolver projetos tanto individuais quanto colaborativos, respeitando as singularidades de cada estudante envolvido.

Quanto aos critérios de aplicabilidade dessa abordagem, a seleção adequada de ferramentas e o entendimento funcional das tecnologias digitais são essenciais para atender às necessidades específicas de cada projeto, otimizando o trabalho colaborativo e a orientação do professor. Em relação às perspectivas de expansão da personalização de ensino, destaca-se a necessidade de investir na mudança de paradigma do fazer pedagógico, reconsiderar a carga horária necessária para implementar essa metodologia e reavaliar a formação dos professores voltada para o ensino personalizado.

## REFERÊNCIAS


BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.) **Ensino Híbrido**: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Penso Editora, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://abre.ai/lt58. Acesso em: 29 set. 2024.

CASAGRANDE.Cledes, Bieluczyk.Jorge, FLORES.Cristine. **Estudos Lassalistas A Educação Lassalista no contexto da pandemia**: práticas, impactos e transformações. Canoas: Editora Unilasalle. 2022. Volume III.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas**: especificidades e desafios de uma área de saber. Revista Brasileira de Educação. v. 11, 2006.

CHARLOT, Bernard. **A questão antropológica na educação**: quando o tempo da barbárie está de volta. Educar em Revista. Curitiba, v. 35, n. 73, p. 161-180, 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **As ciências humanas e as ciências da educação**. Revista e-Curriculum. São Paulo, v.14, n.04, p. 1556-1575, out./dez., 2016.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

FERREIRA, Liliana Soares. **Pedagogia como ciência da educação**: retomando uma discussão necessária. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.91, n.227, p. 233-251, jan./abr., 2010.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A Pedagogia como ciência da educação. IN: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 71-108.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, *[S. l.]*, v. 14, n. 17, p. 55–78, 2011.

GADAMER, H.G. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 7. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRERO.Javier. AHEDO.Josu. La educación personalizada según García Hoz. **Revista Complutense de Educação**. Madrid. 31(2)2020:153-161. 2019. Disponível em: https://abre.ai/lt6l. Acesso em: outubro de 2024.

HOZ, V.G. **Educação Personalizada**. Valladolid: Miñón, 1970.

MINAYO, M.C. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Nayara. de Lima.; LEITE, Bruna. Silva. Análise dos critérios para uma educação personalizada em artigos da área de ensino publicados entre 2010-2020. **Revista Exitus**, *[S. l.]*, v. 11, n. 1, p. e020197, 2021.

TERRES, M. B. **Cartografia de projetos de aprendizagem**: uma proposta de abordagem projetual convivial do design estratégico. Tese (doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Design, 2021. São Leopoldo,165 f., 2021.

# CAPÍTULO 6

## ABORDAGEM DAS CULTURAS INDÍGENAS NO CONTEXTO ESCOLAR:
REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL

Rosana Patrícia Mattos da Silva Cardoso
Cledes Antonio Casagrande

## 1 INTRODUÇÃO

A concepção colonial persiste em nossa visão de mundo, implicando uma perspectiva única e distorcida da realidade em que nossa história foi construída. Uma visão que nos impõe valores, formas de pensar, agir e comportar-nos como sociedade, resultando em um legado de desigualdades e injustiças provenientes do colonialismo europeu. Quanto à linguagem e aos saberes Rufino (2019) destaca a dimensão da colonialidade sobre o caráter epistemológico. Desse modo, ficamos dependentes dos paradigmas dos saberes eurocêntricos, prejudicando uma visão de mundo e o pensamento próprio, bem como excluindo os saberes tradicionais e a cultura dos povos originários da América Latina, como no caso dos indígenas no Brasil.

O processo de libertação destes paradigmas é um dos maiores desafios da educação, o que pressupõe um trabalho pedagógico construído através de um diálogo horizontal, em uma ação crítica intercultural. Resgatar a valorização dos saberes ancestrais e apresentar as conexões desses saberes nas diversas áreas de conhecimento, de maneira natural, é o que propõem um trabalho crítico e coletivo na educação.

Neste propósito, este texto tem como objetivo refletir sobre a abordagem das culturas indígenas no contexto escolar a partir de propostas de trabalho interdisciplinar e intercultural. Cumpre destacar que, do ponto de vista metodológico, este texto é derivado de uma pesquisa em andamento, no mestrado em Educação. Por isso, o texto aqui delineado refere-se a uma parte desta pesquisa, compreendendo a revisão bibliográfica sobre o tema em questão.

Para atingir o objetivo acima mencionado, este recorte investigativo buscou, na literatura existente, apresentar a importância do desenvolvimento de projetos de trabalhos interdisciplinares em uma visão de construção coletiva. Além disso, buscou destacar a importância da interculturalidade e resgatar historicamente as culturas indígenas brasileiras, bem como normativas em esferas sociais e educacionais relacionadas aos povos indígenas, como veremos na continuidade deste texto.

# 2 PROJETOS DE TRABALHO: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL

Neste tópico, discutimos a compreensão de que a proposta pedagógica de projetos de trabalho, quando desenvolvida através de uma abordagem interdisciplinar e intercultural, pode proporcionar aprendizagem significativa por meio do diálogo entre a teoria e a prática. Além disso, enfatizamos que auxilia no desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas a partir das relações estabelecidas entre os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento. Ademais, entendemos que ela contribui para abrir espaço ao diálogo horizontal entre os conhecimentos construídos pela cultura ocidental e os saberes advindos de outros povos e culturas.

## 2.1 Projetos de Trabalho

No contexto escolar contemporâneo, a necessidade de estabelecer conexões entre teoria e prática torna-se evidente. A intenção de proporcionar aos alunos uma compreensão ampla dos conteúdos e aprendizados é uma das diretrizes expressas em reformas educativas, refletindo a preocupação dos educadores em alinhar seu trabalho com a realidade social e cultural vigente (Hernández e Ventura, 1998).

O método de trabalho por meio de projetos é considerado uma expressão de conexão dos saberes, permitindo a relação e experimentação prática do saber de maneira significativa. Essa abordagem afasta-se de uma visão de conhecimento único, técnico e cumulativo, promovendo a ideia de que as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento são essenciais para solucionar possíveis problemas na aprendizagem. Os projetos de trabalho baseiam-se em sua significatividade, conforme explicado por Hernández e Ventura (1998).

Compreende-se que a escolha dos professores em adotar o desenvolvimento do conhecimento por meio de projetos está vinculada à perspectiva de globalização adotada pela escola. A visão do trabalho por projetos tem como principal objetivo ensinar o aluno a aprender, tornando o conhecimento significativo no processo educacional. A escolha do tema do projeto pode ser intencional. Nesse caso, o professor apresenta aos alunos a temática escolhida e os motivos pelos quais esse tema é considerado relevante (Hernández e Ventura 1998).

Após a escolha do tema, o professor elabora um esquema das etapas do projeto, garantindo que ele vá além da simples coleta de informações e foque na resolução de problemas. É essencial prever conteúdos e atividades, atualizar informações sobre o tema, e criar um ambiente de envolvimento e aprendizado coletivo. O planejamento deve incluir a previsão de recursos e uma sequência de avaliação inicial, para que os participantes entendam o tema. O professor acompanha todo o

desenvolvimento do projeto, observando o aprendizado em relação aos objetivos. Além disso, é importante realizar uma avaliação retrospectiva do processo, que possa ser compartilhada com outros docentes e usada como base para futuros projetos.

Hernández e Ventura (1998) ressaltam que a forma de intervenção mencionada acima não é homogênea entre os professores. Variações e diferenças são comuns na prática, o que, muitas vezes, desconfigura o formato do trabalho com projetos. Os autores apontam alguns motivos que podem levar os professores a cometerem esses equívocos:

A. A consciência de serem especialistas em uma área específica do conhecimento pode levá-los a desconsiderar a diversidade de desenvolvimento que os alunos podem adotar.
B. A necessidade de preparar os alunos para as etapas seguintes do ensino formal pode levar alguns docentes a anteciparem o tipo de docência que os alunos encontrarão posteriormente.
C. A dificuldade de refletir criticamente sobre os fundamentos da própria prática, especialmente quando os docentes estão plenamente satisfeitos com suas ações e conhecimentos.

Esses posicionamentos podem prejudicar o desenvolvimento do projeto, resultando em uma abordagem superficial, uma vez que as atitudes dos docentes estão diretamente relacionadas ao sucesso desse trabalho. Hernández e Ventura (1998) compreendem que, durante o desenvolvimento de um projeto de trabalho, a ação docente pode tanto estimular a autonomia na aprendizagem dos alunos quanto transformar essa abordagem em apenas mais uma forma diferente de organizar o conhecimento.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância de um trabalho coletivo que proporcione: a) reflexão sobre os saberes docentes relacionados às práticas pedagógicas; b) o desenvolvimento de um projeto constantemente revisitado, analisado e avaliado em grupo; c) a discussão sobre a diversidade de conhecimentos e atitudes necessárias para que o projeto possa solucionar os problemas levantados inicialmente.

## 2.2 Interdisciplinaridade

Conduzir uma pesquisa inserida em projetos interdisciplinares requer a explanação e discussão de conceitos relacionados à integração do processo da prática educacional nessa perspectiva. Este estudo adota a compreensão de Fazenda (1994, p. 85), que afirma que "a sala de aula é um espaço onde a interdisciplinaridade reside". Essa visão destaca a necessidade de viabilizar essa realidade na prática, visto que ela é inerente ao cotidiano do contexto escolar.

Nessa perspectiva, é crucial que os professores desenvolvam reflexões e ações para efetivar a prática da interdisciplinaridade. Para isso, uma sala de aula interdisciplinar precisa ser flexível e a autoridade do professor deve ser conquistada, criando um clima de colaboração, satisfação e prazer, e não apenas de obrigatoriedade. A dimensão coletiva é fundamental, onde todos se percebem e, de maneira gradual, se tornam parceiros, compreendendo que a interdisciplinaridade pode ser aprendida e ensinada de maneira colaborativa.

Nesse sentido, destacam-se quatro elementos cruciais para que uma sala de aula não perca seu caráter interdisciplinar: a) espaço; b) tempo; c) disciplina; d) avaliação. A manutenção dinâmica desses aspectos na rotina da sala de aula, construída coletivamente, deve levar em consideração o modo de ver e agir de cada indivíduo, ultrapassando a mera disciplina, ou componente curricular, visando considerar cada participante durante o processo de construção de conhecimento e práticas inovadoras (Fazenda, 1994).

Luck (2009) destaca a interdisciplinaridade como uma alternativa de superar a atomização do conhecimento humano através de disciplinas, no contexto do ensino de da pesquisa. Existe uma necessidade de reconstrução do modo de produzir conhecimentos, de maneira que se entretêm as relações entre o sujeito e o conhecimento que produz, estabelecendo a unidade entre todo o conhecimento produzido. O sujeito é constituído por uma totalidade de conhecimentos que emergem em suas práticas; portanto para solucionar problemas utiliza o conhecimento de forma integrada, pois de maneira fragmentada perde o sentido para suas ações no cotidiano.

A educação, para fazer sentido, necessita possibilitar conexões nas áreas de conhecimento para eles se tornarem significativos e não limitados. O enfoque interdisciplinar, no contexto da educação, manifesta-se como uma contribuição para a reflexão. Ademais, precisamos ter em vista que a construção da interdisciplinaridade busca a superação do conhecimento limitado, a fim de contribuir para a formação de pessoas capazes de se defrontar com os problemas do seu ambiente cultural e natural, e visando desenvolver entre seus participantes a consciência da realidade humana e social (Luck, 2009)

Sendo assim, podemos dizer que o sujeito aprende de maneira totalizada ou interdisciplinar. Se os conhecimentos no processo educacional são fragmentados, a aprendizagem não ocorre ou acontece de maneira superficial. A abordagem interdisciplinar busca a conexão dos conhecimentos que realizamos no nosso dia a dia. Portanto, o trabalho interdisciplinar é uma ação dialogada e compartilhada entre todos os envolvidos, necessária para a efetividade da aprendizagem.

## 2.3 Interculturalidade

O conceito de interculturalidade apresentado por Walsh (2005) parte de uma necessária reconstrução e de um efetivo pensamento crítico. Para Walsh (2005, p. 45), "a interculturalidade trata-se de promover ativamente processos de troca que permitam a construção de espaços de encontro entre diferentes seres e saberes, significados e práticas". Ela ainda aponta três razões para esta necessidade emergente: a primeira é que estamos inseridos em uma experiência colonizadora; segundo, que este pensamento crítico se afasta da visão eurocêntrica; e terceiro, porque tem uma origem no sul, proporcionando uma "virada" em relação aos conhecimentos centralizados.

Na perspectiva de Candau (2008), nenhuma cultura é absoluta e totalmente completa, por isso a necessidade do diálogo intercultural se expressa a partir de diversos universos culturais em que o sujeito é constituído, uma vez que nenhuma cultura sozinha dá conta de toda a riqueza do ser humano. Sendo assim, ampliar a discussão de que uma cultura completa a outra, e que nenhuma cultura é monolítica e autossuficiente, amplia a discussão que os grupos culturais não são homogêneos e padronizados.

A escola atual, inserida em um contexto de rápidas mudanças, está marcada por movimentos que buscam combater as desigualdades em todos os sentidos, e enfrenta um grande desafio para propor uma educação intercultural e cumprir o seu papel social de construção de uma sociedade justa. Assim, a educação intercultural entra como uma alternativa para se afastar de uma educação hegemônica, tendo em vista que o papel da escola é promover atitudes que favoreçam a ressignificação dos saberes e dos conhecimentos de diversos grupos sociais (Silva; Rebolo, 2017).

As diferenças culturais estão dentro da escola, fazem parte das relações interpessoais e das práticas pedagógicas. A valorização das diversas culturas no ambiente educacional é um dos grandes desafios da educação. Para isso, necessitam estar presentes práticas pedagógicas interculturais, bem como que os diálogos entre as culturas estejam em seu dia-a-dia e não apenas em situações e eventos específicos.

Portanto, a escola deve proporcionar espaços de discussões, debates e ações que envolvam a valorização e visibilidade dos diferentes grupos socioculturais em todos os cenários, proporcionando a construção de novos conhecimentos e ressignificando as ações sociais de todos os envolvidos (Silva; Rebolo, 2017). A construção do conhecimento é composta por diversas faces, por diversos sujeitos, sendo assim, promover no processo educativo ações coletivas com espaço de fala e escuta, pode contribuir para o rompendo de práticas pedagógicas monoculturais.

A perspectiva intercultural visa promover o reconhecimento do "outro" através do diálogo entre os grupos sociais, com o intuito de promover o enfrentamento de conflitos e diferenças existentes entre as diversas culturas. Trata-se de, no campo educacional, buscar se afastar da concepção da

existência de uma cultura dominante, abrindo espaço para a visão de uma sociedade plural e intercultural. No processo educacional, o trabalho desenvolvido em uma perspectiva intercultural é desafiador, pois envolve uma ressignificação de linguagens, currículo, práticas pedagógicas e sociais.

## 3 OS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL: UM BREVE OLHAR

Neste tópico será apresentada uma leitura da história e da cultura dos povos indígenas no Brasil. Buscaremos uma visão descentralizada, trazendo reflexões sobre o conhecimento eurocêntrico que permeia nossos saberes, bem como destacando a importância de uma ressignificação destes saberes para o desenvolvimento do trabalho no contexto escolar não indígena.

O processo de colonização do Brasil foi marcado pelos interesses econômicos da coroa portuguesa, que explorou as riquezas naturais do país. Esse processo abarcou várias perspectivas, incluindo a desconsideração dos conhecimentos dos povos originários brasileiros, considerados pelos colonizadores como selvagens, desprovidos de organização, crenças e valores. Suas identidades tornaram-se invisíveis, permitindo que os colonizadores adotassem políticas escravistas ou exterminacionistas (Munduruku, 2012).

De acordo com Munduruku (2012), para encobrir o massacre aos povos indígenas, a religião foi utilizada como ferramenta de doutrinação, com o pretexto de resgatar a “dignidade dos selvagens”. A catequese impôs a vergonha aos corpos nus e negou as crenças religiosas existentes. Segundo o autor, essa presença religiosa fazia parte da estratégia de invasão organizada do Brasil, contribuindo para a destruição da identidade indígena ao longo da história do país. Em cada nova fase (Colônia, Império, República), abordagens teóricas foram desenvolvidas para estabelecer definições de papeis na população, visando o desenvolvimento econômico do país e sempre desconsiderando a cultura e a identidade das etnias indígenas.

Com a mesma perspectiva, Kich (2019) afirma que, a partir do século XVI, o litoral brasileiro foi visitado por navegadores europeus, resultando na formação de diversas aldeias indígenas guaranis. As expedições portuguesas e espanholas deram início a povoações permanentes, marcando um processo de dominação e conquista que envolveu a escravidão e o aniquilamento de indígenas. Nos séculos XVII e XVIII, os jesuítas tentaram criar um Estado Indígena, aldeando os indígenas em missões, com o propósito de uma educação catequizadora baseada em pensamentos, valores e costumes europeus. Nesse período, a maioria dos grupos indígenas era de origem Guarani, incluindo alguns grupos ancestrais chamados Kaingang, que participaram do processo de reduções. Essas reduções eram iniciativas educativas buscando a “civilização” dos povos indígenas por meio do conhecimento religioso.

Após o declínio das reduções jesuítas, o povo indígena Kaingang expandiu-se pelo Oeste de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (Kich, 2019). O povo Guarani se destaca pelas subdivisões de grupos. Em sua história existiram grupos que lutaram para permanecer em suas terras e grupos que utilizaram o refúgio das missões jesuíticas como proteção do extermínio e escravidão. Sendo assim, o fim das reduções jesuíticas marcou a morte e a escravidão de muitos membros deste povo. E os que conseguiram sobreviver expandiram-se longe dos centros urbanos (Brandão,1990).

Atualmente, no Rio Grande do Sul as nações indígenas remanescentes do povo Guarani, Mbyá-Guarani, Kaingang, Xokleng e Charrua compõem a diversidade indígena no estado. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o estado do Rio Grande do Sul possui 25 Terras Indígenas: Cacique Doble, Campo Bonito, Cantagalo, Capivari, Carreteiro, Estrada do Mar, Guarani Barra do Ouro, Guarani de águas Brancas, Guarani Votouro, Guarita, Inhacorá, Irapuá, Kaingang de Iraí, Ligeiro, Monte Caseiros, Nonoai/Rio da Várzea, Pacheca, Passo Grande do Rio Forquilha, Rio dos Indios, Riozinho, Salto Grande do Jacuí, Serrinha, Varzinha, Ventarra, Votouro.

Vale ressaltar que, desde a chegada dos europeus ao território brasileiro, os povos indígenas têm lutado para preservar sua terra, cultura, religião e costumes, enfrentando escravidão e marginalização. Este processo persiste até os dias atuais, com as lutas em curso, e os povos indígenas continuam a travar batalhas em busca dos direitos que lhes foram negados e violados. O Quadro 1 apresenta uma visão histórica do desenvolvimento de políticas para os povos indígenas do território brasileiro.

Quadro 1 - O desenvolvimento de modelos das políticas para os povos indígenas

| MODELO | CARACTERÍSTICAS |
|---|---|
| PARADIGMA EXTERMINISTA | O objetivo era a destruição em massa dos povos indígenas, foram assassinados, massacrados e oprimidos, tudo em busca do processo civilizatório. Amenizada apenas em 1537 com aprovação da bula papal, documento que defendia que os habitantes do novo mundo eram dotados de alma. |
| PARADIGMA INTEGRACIONISTA | Esta concepção caracterizava-se que: a cultura, valores, costumes, crenças, e os modos de viver e educar dos povos indígenas eram inferiores aos dos colonizadores, estando então destinados ao desaparecimento. Processo natural civilizatório (uma nascente positivista).<br>Com o domínio do poder republicano novo rumo foi tomado devido a repercussão da imprensa dos atos de violência que traziam uma visão negativa do governo. Como uma solução estatal foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910. |
| A FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO | O SPI devido a insatisfação na atuação do serviço e as pautas discutidas que não atendiam às necessidades reais da causa, o serviço foi substituído pela criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que teve a sua disposição as condições necessárias para sua atuação em 1967. Uma fundação oficial que fez aprovar em 1973 o Estatuto do Índio reforçando as vertentes integracionistas como garantindo o futuro dos povos indígenas. |
| A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL: UM NOVO PARADIGMA PARA A | Inaugura em 1988 uma nova perspectiva de política indígena, tratando os direitos dos povos indígenas de forma transversal, ao reconhecer a diversidade cultural, reconhecendo os direitos civis. Consagrando um capítulo dedicado aos povos indígenas com uma orientação |

| | |
|---|---|
| POLÍTICA INDÍGENA NACIONAL | defensora ao multiculturalismo. Essa reação marca o surgimento do movimento indígena brasileiro. |
| A TRANSFIGURAÇÃO ÉTNICA E O MOVIMENTO INDÍGENA | O movimento (1970-1990) surge com as ideias que o momento político vivia trazendo novas perspectivas de visões de mundo. Os protagonistas deste movimento viram uma oportunidade de mudar a realidade existente. Que primeiramente teve interesses isolados de cada líder lutando pelo seu povo. Evoluindo posteriormente como a luta de interesses de todos os povos indígenas brasileiros. |

Fonte: Elaborado pelos autores, baseado em Munduruku (2012).

O quadro 1 oferece uma visão abrangente do contexto histórico brasileiro, destacando o desenvolvimento político e social no que tange aos povos indígenas. Ele contempla uma síntese de alguns eventos relacionados aos movimentos culturais brasileiros, que desencadearam uma nova consciência étnica. A partir da década de 1980, emergem líderes que iniciam um projeto de conscientização entre os indígenas, buscando objetivos como plataformas políticas, participação no governo e envolvimento em campanhas eleitorais. A fundação da União das Nações Indígenas (UNI) em 1980 marca um marco significativo nesse contexto. A UNI atua como uma entidade organizadora e catalisadora dos interesses indígenas, agregando conteúdos educativos às suas ações. Este processo educacional visa promover o conhecimento da diversidade indígena (Munduruku, 2012).

A partir dos anos 2000, o movimento indígena passa a ter representação nas esferas públicas, através de lideranças de organizações indígenas que passam a ocupar funções públicas e políticas na administração, efetivando ações pela busca do reconhecimento das identidades desses povos. Em janeiro de 2023, o governo federal criou o Ministério dos Povos Indígenas através da Medida Provisória n° 1.154/2023 (Brasil, 2023), tendo como representante uma ministra indígena. Este órgão administrativo tem como objetivo atuar na implementação da política indígena e indigenista, a partir do reconhecimento, garantia e promoção dos direitos dos povos indígenas. Há também um trabalho em prol do reconhecimento, demarcação, defesa, usufruto exclusivo e gestão das terras e dos territórios indígenas, do bem viver dos povos indígenas, da proteção dos povos indígenas isolados e de recente contato e de acordos e tratados internacionais.

Algumas ações do Ministério dos Povos Indígenas estão relacionadas ao processo cultural e de identidade dos povos indígenas brasileiros. Um exemplo disso é o artigo 58 da MP nº 1.154/2023 (Brasil, 2023), que altera o nome da Fundação Nacional do Índio (Funai), instituída em 1967 como o órgão de maior representatividade do movimento indígena brasileiro, passando a se chamar Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Além disso, o tradicional Dia do Índio, comemorado todo 19 de abril, é oficialmente denominado Dia dos Povos Indígenas, conforme definido pela Lei n° 14.402/2022 (Brasil, 2022). Em relação ao contexto escolar, a Lei n° 11.645 (Brasil, 2008), torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica brasileira

Essas normativas buscam o reconhecimento das culturas indígenas. No entanto, é importante destacar que ainda enfrentamos desafios para a construção dessa valorização em nossa sociedade. Nesse sentido, o processo educativo, sendo construído de maneira coletiva, dialogada e intercultural, pode contribuir para uma ressignificação das narrativas históricas e para a compreensão da identidade brasileira, enquanto um país formado por uma imensa diversidade cultural.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES POSSÍVEIS SOBRE O TRABALHO INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL E A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA

A seguir, serão apresentadas algumas reflexões que envolvem o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar e intercultural abordando as culturas indígenas. Primeiramente, trazendo apontamentos sobre o processo educativo no contexto escolar, que é plural e intercultural. Um segundo ponto destaca a importância de uma proposta de trabalho interdisciplinar que considere ações interculturais no ambiente escolar. O terceiro ponto destaca a importância em resgatar o conhecimento ancestral através do diálogo e o contato com o outro. E por fim destaca-se a re(construção) e ressignificação dos conhecimentos promovendo a novas práticas pedagógicas e sociais.

A educação escolar, e os processos nela implicados, pressupõe a consideração do contexto histórico e social, dos sujeitos que dela participam, dos conteúdos culturais a serem abordados e das competências e habilidades a serem desenvolvidas. Em uma perspectiva interdisciplinar, considera-se que a educação e seus processos formativos se manifestam mais no encontro entre os diferentes indivíduos e culturas do que entre as disciplinas ou conteúdos disciplinares. O processo de ressignificação do conhecimento e da prática pedagógica precisa ser constante, levando em consideração as experiências e conhecimentos prévios dos participantes nesse processo.

Quando consideramos as práticas pedagógicas, Fazenda (1994, p. 89) destaca que: "A interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação” existindo a necessidade de uma atitude interdisciplinar do docente, que se desenvolve em um movimento de considerar não apenas o conhecimento de uma disciplina, mas tudo que está em torno dela, verdadeiramente atendendo às necessidades do grupo.

Sendo assim, o trabalho interdisciplinar pode possibilitar um caminho de diálogo, de relações que estimula o professor sair da sua zona de conforto em que desenvolve os conhecimentos separados em cada disciplina. Desenvolvendo o trabalho interdisciplinar, podemos proporcionar aos nossos estudantes a percepção do conhecimento como um todo, e não como algo baseado nas políticas e interesses de agentes hegemônicos. A interdisciplinaridade está na naturalidade das conexões dos conhecimentos, está no dia a dia, está em dialogar com o outro (Silva e Costa, 2017).

Dessa forma, a construção do conhecimento não é finita, mas contínua, e seus integrantes constroem relações entre as áreas de conhecimento mediante suas próprias reflexões. (Fazenda, 1994, p. 89). É uma nova tendência emergente da sociedade que apresenta um movimento de relação íntima entre o conhecimento teórico e suas práticas.

No percurso da educação formal, somos apresentados a uma narrativa histórica a partir de uma perspectiva marcada pelo processo de colonização que deu origem ao Brasil. Nesse sentido, Rufino (2019) destaca a persistência do contínuo colonial nos dias atuais. O processo colonizador introduziu um paradigma hegemônico monocultural e monorracionalista, considerando as sabedorias dos povos invadidos como inferiores e subalternos. Estes povos foram marginalizados, e sua rica cultura ancestral foi invisibilizada. Vale ressaltar que esse processo não foi pacífico, como nos foi ensinado; houve sacrifício físico e cultural de povos originários durante o processo de invasão e dominação.

Nesta concepção educacional ocidental estamos alinhados à construção civilizatória em que uma única cultura é válida e superior às demais e moldar o indivíduo para que ele se adapte a uma única visão se torna um ato de violência. Modificar esta lógica de pensamento é algo que precisamos construir possibilidades e caminhos para que aconteça o autoconhecimento de nossos pensamentos e ações para assim ressignificá-los.

Na educação escolar, é evidente um processo de universalização dos conhecimentos. Apoiando a construção de uma cultura comum, proporcionando conflitos visíveis e invisíveis entre as culturas de seu próprio contexto. Para romper esta lógica de pensamento, destaca-se a necessidade de proporcionar, no contexto escolar, as experiências de diálogo aberto, do contato com o outro, um processo de conhecer se conectar e de se reconhecer como indivíduo.

No propósito de se afastar da lógica de um único conhecimento válido, a interculturalidade propõe, segundo Walsh (2005), uma reflexão sobre os processos educacionais, apresentando uma visão pedagógica decolonial na interculturalidade crítica. Esta vai além de um simples encontro entre culturas e contemplação; é caracterizada por ser mais ampla e política. A ideia principal é resgatar o conhecimento ancestral sem descartar o conhecimento já estabelecido como universal, uma busca pelo diálogo e pela horizontalidade entre os saberes.

Neste propósito, a interculturalidade necessita ser naturalizada no processo de ensino. Já que faz parte da natureza educacional do ser humano. Nesta perspectiva intercultural apresenta o intuito de promover uma educação que reconheça o “outro”, para que assim o diálogo entre os grupos culturais aconteça (Candau,2008).

Estabelecer relações com o saber implica assumir uma perspectiva educativa que atenda à diversidade, proporcionalidade, vivência, reflexões e valorização dos conhecimentos construídos ao longo da história de nossa sociedade. Não se trata apenas de reconhecer, descobrir e tolerar o outro, mas de construir ativamente processos de intercâmbio que possibilitem a criação de espaços de

encontro entre seres e saberes, sentidos e práticas distintas. Assim, pensar em um processo educacional intercultural é trilhar um caminho de diálogo, trocas, compreensão e ressignificação de saberes, um processo contínuo que se constrói na relação com o outro (Walsh, 2005).

A educação escolar é uma instituição social, composta por grandes diversidades culturais que implicam em maneiras de pensar, agir e se relacionar com o outro. Sendo assim há a necessidade de espaços de fala e escuta. Uma escola democrática, visando a promoção da igualdade e sem negar a diferença, necessita dar voz e valorizar o outro, que contribui na construção de uma sociedade plural na qual todos estamos inseridos. Silva e Rebolo (2017) destacam a importância do papel do professor em desenvolver um trabalho de diálogo contínuo, pois o conhecimento se desenvolve na relação com o outro, na troca de perspectivas, promovendo atitudes de respeito mútuo e uma reconstrução dos saberes.

Ressignificar nosso conhecimento é uma das tarefas da educação, o que pode se fazer como descolonização, uma prática de liberdade, recuperando a dignidade dos que foram violentados e anulados (Rufino, 2021). Trata-se de valorizar a cultura de um povo através dos conhecimentos do próprio povo. Neste sentido, a escola tem o papel de reconhecer, valorizar e dar poder a todos os sujeitos socioculturais, reconhecendo a diferença cultural como expressão positiva. A interculturalidade permite o desenvolvimento de ações de diálogo com diversos sabores e diferentes linguagens. E o reconhecimento das diferenças sociais emergem uma defesa aos direitos, evitando a naturalização do preconceito e discriminação, tornando a escola um ambiente plural (Silva e Rebolo, 2017).

Em busca do reconhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira, cabe destacar que as culturas indígenas estão inseridas nas normativas da educação brasileira. A obrigatoriedade em desenvolver o conhecimento sobre esses povos está prevista na educação básica como um pressuposto de desenvolvimentos de competências relacionadas ao respeito às diversidades, reconhecimento de diferentes grupos étnicos e sua representatividade, bem como apresentado os aspectos sociais e políticos que envolvem a nossa ancestralidade e nosso momento atual.

Por muito tempo os indígenas foram mal compreendidos pela sociedade, simplesmente por ter uma maneira diferente de viver. Sendo assim, muitos estereótipos foram construídos pelos colonizadores como chamar o indígena pela palavra “índio”. Uma nomenclatura repleta de preconceito, que generaliza as diversas culturas indígenas, considerando todos os pertencentes dos variados grupos indígenas como uma única identidade (Munduruku, 2019).

Posto isto, é importante destacar que a visão que o mundo ocidental tem dos povos indígenas como isolados em suas terras e afastados do desenvolvimento civilizatório, muitas vezes impede uma perspectiva mais ampla das ações dos indígenas na sociedade. Resgatar o conhecimento ancestral e conectá-lo aos nossos saberes e práticas pode ser uma forma de se libertar do conhecimento imposto

e produzido pelo modelo colonial. É importante compreender que existem outros modos de viver, que não são melhores ou piores, apenas diferentes.

Na perspectiva da educação escolar, trata-se de propor uma nova postura pedagógica, incluindo o estudo da história e da cultura indígena nas escolas e reconhecendo a pluralidade e a diversidade dos povos indígenas, bem como considerando que estes povos não ficaram no passado, fazem parte do nosso presente. Ou seja, a escola necessita desenvolver um novo olhar, uma outra lógica, compreendendo que o povo brasileiro não é homogêneo, mas marcado pela diversidade de identidades, línguas e diversas maneiras de organização sociocultural (Kayapó, 2023).

Desenvolver uma nova lógica implica em processos de (re) aprendizagem que podem ocorrer através das experiências com o outro em prol de um objetivo em comum, as ações coletivas permeiam um trabalho através da comunicação, do convívio, do conhecer o outro, do agir de maneira a favor dos envolvidos. As relações entre os sujeitos proporcionam encontros de culturas, valores, pensamentos e visões de mundo. É um processo dinâmico e necessário para a construção de novos conhecimentos.

Candau (2020) destaca o processo intercultural crítico, em que o encontro com o outro, outras culturas não é apenas um processo de deslumbrar o novo e sim pensar no processo educacional buscando a desnaturalização da colonialidade, uma construção a partir do reconhecimento dos diversos grupos socioculturais como sujeitos sociais e produtores de conhecimentos. Ampliar as visões de mundo nas instituições escolares através do trabalho coletivo, dialogando com espaço para a vivência com o outro, discussões e reflexões é parte de um processo de (re) construção dos conhecimentos e das práticas pedagógicas.

Desenvolver o projeto interdisciplinar e intercultural abordando as culturas indígenas, pode proporcionar conhecimentos significativos, um “novo olhar” aos saberes ancestrais. Considerando uma (re) construção de novos caminhos no processo educacional, através de um ato coletivo e dialogado tendo em vista a valorização das diversas culturas presentes em nosso contexto social. Para que isto aconteça, é necessário favorecer momentos de vivências, diálogos, experiências e reflexões que envolvam todos os participantes. Esta (re) construção e ressignificação dos saberes podem manifestar novas práticas pedagógicas e novos sentido para a educação escolar.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os Guarani - índios do sul**: religião, resistência e adaptação. São Paulo: USB, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007

BRASIL. **Lei nº 14.402, de 8 de julho de 2022**. Institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 08 jul. 2022b. Disponível em: https://abre.ai/lt7C. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 1.154, de 19 de junho de 2023.** Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. Brasília, 2023b. Disponível em: https://abre.ai/lt7E. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://abre.ai/lt7I. Acesso em: 15 set. 2023.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ**. [*S.l.*], v.13, n.37, p.45-56, 2008. Disponível em https://abre.ai/lt7K. Acesso em: 23 abril de 2024.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949. Acesso em: 14 nov. 2024.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

HERNADEZ, Fernando, VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KAIAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? IN: **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: SESC, 2019. (Educação em rede; v.7). Disponível em: https://encurtador.com.br/lJMQ3. Acesso em: 03 de maio de 2023.

KICH, Jane (org.). **Relatos e retratos**: quando as tribos se encontram: parceiros voluntários de Canoas., Canoas: TecnoArte, 2019.

LUCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de Índio**. 3. ed. São Paulo: Callis, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vince-demanda**: a educação e decolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SILVA, A.; COSTA, E.. **Livro didático**: olhares dialógicos. Campinas: Pontes Editores, 2017.

SILVA, V. A. DA .; REBOLO, F.. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 1, p. 179–190, jan. 2017.

WALSH, C. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo Y Pensamiento**, [*S.l.*] v. 24, n. 46, p. 39–50, 2005. Disponível em: https://abre.ai/lt75. Acesso em: 30 ago. 2023.

# CAPÍTULO 7

## PERCURSO FORMATIVO:
ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS LÚDICAS NA ALFABETIZAÇÃO

Silmara Coelho
Hildegard Susana Jung

## 1 INTRODUÇÃO

Neste recorte da pesquisa-ação-formação destacamos o percurso formativo realizado para a pesquisa de Mestrado em Educação, intitulada “Contribuições das práticas educativas lúdicas para a aprendizagem significativa no 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas-RS. Este percurso contou com a participação, de forma voluntária, de 8 professoras regentes do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas. Para iniciar trago uma frase de Piaget que retrata muito bem o que pensamos sobre as práticas lúdicas: Não existe nada que a criança precise saber que não possa ser ensinado brincando.

O problema de pesquisa surgiu do questionamento: Quais as contribuições das práticas educativas lúdicas para a aprendizagem significativa no primeiro ano do Ensino Fundamental na concepção de professores da Rede Municipal de Canoas? O objetivo geral é: analisar as contribuições das práticas lúdicas para a aprendizagem significativa no Primeiro ano do Ensino Fundamental.

O percurso metodológico apresenta a caracterização do estudo, utilizando a pesquisa-ação-formação como metodologia, fundamentada teoricamente nas pesquisas de Gil (2008), Barbier (2002), Freire (1996), Güllich (2012) e Alarcão (2011). Esta pesquisa foi caracterizada como uma pesquisa-ação-formação este tipo de pesquisa “se coloca como um programa de intervenção ativa, conduzido por indivíduos comprometidos não só em entenderem o mundo como em modificá-lo, pela via da reflexão prática e crítica”, conforme Güllich, 2012. Assim, os envolvidos nesta investigação assumem uma postura de reflexão teórico/prática durante todo o processo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nosso referencial teórico baseia-se em Luckesi (2014, 2023) que fala que as atividades lúdicas dependem das relações e sentimentos estabelecidos por cada pessoa com essa prática e Piaget (1971) que traz a importância dos jogos no desenvolvimento infantil, caracterizando este desenvolvimento em fases.

Luckesi (2023) ressalta que existem atividades lúdicas e atividades não lúdicas, dependendo das circunstâncias e sentimentos que se façam presentes em quem está participando delas. Em estudos anteriores, o autor já fazia referência à ludicidade como experiência interna de cada sujeito e como cada um percebia e expressava essa vivência, como destaca em:

> […] em meus estudos, fui compreendendo que a ludicidade é um estado interno ao sujeito, ainda que as atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas, observáveis e possam ser descritas por observadores, tais como os didatas, os historiadores, os sociólogos... A experiência lúdica (=ludicidade), que é uma experiência interna ao sujeito, só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivencia. (Luckesi, 2014, p.17).

Percebemos, com os estudos de Luckesi (2014, 2023), que a ludicidade, mesmo em contexto de atividade coletiva, perpassa as vivências, histórias de vida e pelo meio social de cada indivíduo, que nem sempre são tão lúdicos quanto se imagina. Isso significa que uma atividade pode ser considerada lúdica por uma pessoa, enquanto outra pode não a enxergar dessa forma. Ao explorarmos esses conceitos, percebemos o quanto ainda é necessário, na formação de professores, realizar leituras, vivências e reflexões teórico-práticas para entendermos e utilizarmos melhor a ludicidade enquanto prática educativa.

Piaget (1971), que embora não use o termo “ludicidade”, fornece muitos aspectos em sua abordagem que se relacionam com a importância do jogo e das atividades lúdicas no desenvolvimento das crianças, fazendo referência aos quatro estágios do desenvolvimento cognitivo: sensório motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal.

Ferreiro e Teberosky (1999) que descrevem a alfabetização como processo e que trazem as fases de desenvolvimento da leitura e da escrita e Soares com as questões do letramento e que traz a alfabetização e o letramento como processos indissociáveis.

O conceito de letramento (Soares, 2004, p. 96-97), embora indissociável da alfabetização, vai além desta, pois refere-se à capacidade de usar a leitura e a escrita de forma significativa em diferentes contextos sociais e culturais. Isso envolve compreender e produzir textos, interpretar informações, comunicar-se por escrito e compreender o propósito e o significado do que se lê. Dessa forma, o letramento é um conceito mais amplo e contextual do que a alfabetização, e é essencial para a participação eficaz na sociedade. Soares (2004) esclarece que:

> [...] por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de

> letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (Soares, 2004, p.97).

A Aprendizagem Significativa é um conceito proposto por Ausubel (1968), que sugere que a aprendizagem é mais eficaz quando os novos conhecimentos são relacionados de maneira significativa com o conhecimento prévio do estudante. A ideia central é que os indivíduos constroem o conhecimento de maneira mais eficaz quando conseguem relacionar as novas informações com o que já sabem e compreendem. O autor afirma que:

> […] A interacção entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos. (Ausubel, 2000, p.1).

Freire (1996), Gatti *et al* (2019), André e Martins (2020) trazem a formação continuada entre os pares e a importância da reflexão teórico-prática. Não temos como deixar de mencionar Paulo Freire (1996) nesta reflexão, visto que muitas das suas contribuições têm um impacto significativo em nossa formação como professores, e tentamos perpassar seus ensinamentos durante nossas práticas. Neste subtítulo, buscamos refletir sobre a importância da formação continuada de professores e a reflexão permanente relacionada às práticas pedagógicas aqui abordadas, em específico, como práticas lúdicas dentro de uma perspectiva de aprendizagem significativa. Enfatizamos que:

> Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (Freire, 1996, p. 21).

Já entendemos que não se pode distanciar a teoria da prática, nem tampouco agir apenas por agir. O professor precisa ter intencionalidade, conhecimento e estar sempre em constante aprendizado. Freire afirma que "De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável à mudanças." (Freire, 1996, p.7) Gatti *et al* (2019) reforçam que a formação de professores deve ser um processo contínuo:

> […] reforça a formação de professores como um continuum, uma vez que a constituição do conhecimento e da identidade profissional ocorre de forma idiossincrática e processual. Embora ocorra por fases claramente diferenciadas – na experiência como discente, na formação inicial específica em termos de socialização do conhecimento profissional, no conhecimento profissional gerado no período de iniciação à docência e na formação continuada – é uma aprendizagem contínua, acumulativa e que agrega uma variedade de formatos de aprendizagem. (Gatti, 2019, p. 183).

As autoras também destacam os desafios da formação continuada de professores, abordando o problema do individualismo docente e a falta de trocas entre os pares, apresentando elementos sobre o estado da formação de professores no Brasil na última década. Fazem referência aos desafios

históricos da formação docente, indicando a reflexão individual restrita à própria prática como um desafio a ser superado pela reflexão coletiva com os pares, afirmando que:

> Um dos desafios que acompanha a história da formação docente tem sido o de superar o uso da reflexão como prática exclusivamente individual e restrita à própria prática, pois se supõe que a reflexão na prática profissional, que tem na teoria e na reflexão coletiva suas bases de sustentação, poderá oportunizar ao professor a tomada de consciência do sentido de sua profissão, e, assim, ressignificar a sua prática, levando-o a refletir sobre sua cultura, suas experiências pessoais e profissionais, o que lhe possibilitará o exercício da autonomia. Desse modo, quando desenvolver a reflexão com seus pares, o professor exercerá a dimensão crítica, política e social da atividade docente. (Gatti *et al*, 2019, p.186).

Já André e Martins (2020), em referência à formação de professores no Brasil, defende que a formação deve ser embasada na prática docente, reforçando que precisa existir uma articulação entre teoria e prática para que as mudanças realmente aconteçam e que a formação deve se dar no coletivo. Afirma que a articulação acadêmica e profissional só se tornará efetiva se houver envolvimento e compromisso. Além disso, destaca a importância de investir em estudos, diálogos e disposição para mudanças. Destaca que:

> A articulação entre o campo acadêmico e o campo de atuação profissional só se efetivará se houver envolvimento pessoal e compromisso dos formadores tanto da universidade quanto das escolas. Para tanto, o trabalho compartilhado faz-se fundamental, o que exigirá investimento em estudos, diálogo constante e disposição para mudanças necessárias. (André; Martins, 2020, p. 189).

Assim, pontuamos essas referências para entendermos que só existirá uma formação continuada em que o propósito seja uma reflexão sobre as práticas educativas lúdicas para uma aprendizagem significativa se o fizermos coletivamente com nossos pares. A partir dessa perspectiva, damos significado e fazemos novas conexões para visualizarmos a relação entre teoria e prática pedagógica.

## 3 ANÁLISE DE RESULTADOS

Dividimos esse processo formativo em quatro fases que denominamos: espaço dialógico-reflexivo. A primeira fase consistiu em propor um curso gratuito e não-obrigatório sobre práticas educativas lúdicas no primeiro ano do ensino fundamental, aberto aos professores desse ano-série, da Rede Municipal de Canoas. O curso foi realizado em formato híbrido, em uma parceria entre a Unilasalle e a Escola de Formação Darcy Ribeiro, totalizando 20 horas de duração.

Espaço de conhecimento/reconhecimento. A segunda fase consistiu em enviar formulários para entender as concepções sobre práticas educativas lúdicas e aprendizagem significativa dos professores que participaram de forma voluntária no curso.

Espaço prático-reflexivo. Na terceira fase, os professores que participaram do curso foram convidados a atuarem em suas escolas como multiplicadores das práticas desenvolvidas, promovendo oficinas de partilha e de prática colaborativa.

Espaço de socialização. Por fim, a quarta fase buscou os envolvidos que desejaram participar de uma roda de conversa e de reflexão sobre a Investigação-Ação-Formação desenvolvida. Os participantes foram convidados a sistematizar sua experiência em forma de relato escrito para compor um e-book .

Esse curso foi aprovado pela Secretaria Municipal de Educação e estava programado para iniciar em 2 de maio de 2024. Contudo, devido aos eventos climáticos catastróficos e à suspensão das atividades escolares em decorrência do volume excessivo das chuvas, a atividade não pôde ser realizada conforme o planejado, levando-nos a adiar e reestruturar o seu formato.

Para a inscrição, enviamos um Google Forms, que resultou em vinte inscritos inicialmente. Ao modificarmos o formato dos encontros para o modelo híbrido, devido à enchente que assolou nosso estado durante o mês de maio e afetou mais da metade do território de Canoas, apenas oito colegas conseguiram participar da formação, sendo que, desse total, seis participaram de forma assídua. Mesmo diante dessa adversidade, realizamos o curso com três encontros online, via Google Meet, e um encontro presencial no Espaço Multicultural da Unilasalle. Por entendermos a formação continuada como um processo contínuo de troca com seus pares, que deve promover reflexões sobre as teorias e práticas educativas e diferentes percepções sobre a temática, buscamos trazer duas convidadas: Letícia Missel de Souza Becker e Glaucia Johann, professoras também da Rede Municipal de Canoas, para nos auxiliar neste processo. Essa escolha se deu em razão do conhecimento específico de ambas em temáticas que fazem parte deste estudo. Esse processo contou com a participação ativa das professoras inscritas no curso.

O curso iniciou em 23 de maio de 2024 e terminou em 20 de junho, três encontros foram via google Meet e um presencial.No processo de formação, refletimos sobre o processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, Warschauer (2017, p. 51) destaca: “Trata-se, pois, de viabilizar processos de construção dos conhecimentos junto com os alunos e não para os alunos. Processos tecidos com criatividade, as emoções, o lúdico e os significados e os projetos favorecem essa trama.”

A partir das respostas das participantes, fizemos a análise, triangulando os dados coletados (Bardin, 2011) a fim de discuti-los à luz do referencial teórico.

Os aspectos trazidos pelas professoras dialogam com Luckesi, quando o autor esclarece sobre o termo ludicidade:

> Ludicidade não é um termo dicionarizado. Vagarosamente, ele está sendo inventado, à medida que vamos tendo uma compreensão mais adequada do seu significado, tanto em conotação (significado), quanto em extensão (o conjunto de experiências que podem ser abrangidas por ele). (Luckesi, 2014, p.13).

Assim, percebemos que não existe uma única definição para a prática educativa lúdica, pois ela é composta por um conjunto de ações e atividades que envolvem o brincar e a brincadeira, dentro de uma perspectiva de intencionalidade pedagógica. Nesta pesquisa, portanto, consideramos a ludicidade dentro desses parâmetros, compreendendo o termo como o conjunto de experiências que podem abranger tudo que diz respeito à interatividade da criança por meio de propostas lúdicas.

Piaget (1976) argumenta que a atividade lúdica é fundamental para o desenvolvimento intelectual da criança. Ela vai além de ser apenas uma forma de entretenimento ou uma maneira de gastar energia. Na verdade, é um meio que enriquece esse desenvolvimento.

Analisamos algumas das possibilidades das práticas lúdicas para a alfabetização que emergiram durante o percurso desta pesquisa. Nosso segundo objetivo: Mapear, através de rodas de conversa, práticas lúdicas na rede municipal de Canoas e suas influências na aprendizagem significativa dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, foi abordado nesta seção por meio da análise dos relatos das participantes durante a roda de conversa e das respostas do questionário, à luz das perspectivas teóricas trazidas para essa discussão.

Ao analisarmos os relatos na roda de conversa, percebemos que todas as professoras realizam atividades lúdicas enquanto exercem sua docência, contudo, o que nos falta é espaço para refletirmos sobre essas atividades, ter intencionalidade e buscar difundi-las enquanto Rede. Todas percebem a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, bem como para que a aprendizagem seja significativa.

Ao emergirem as falas das professoras, pudemos perceber que existem inúmeras práticas lúdicas no fazer docente. Entretanto, os espaços de socialização são poucos e acabamos por não conhecer o trabalho dos nossos pares da Rede. Dessa forma, viabilizar espaços de partilha e de reflexão-ação, ainda é um desafio presente no nosso cotidiano enquanto professores. Em outras palavras, como percebemos nos encontros formativos com as colegas da Rede, quando há cumplicidade em um ambiente que permite a expressão de emoções e sentimentos em um espaço de partilha, pautado na confiança e companheirismo, o diálogo e a troca também alcançam um nível mais profundo, maduro e alicerçado na teoria.

Não podemos esquecer que, para brincar, é importante oferecer espaços, tempos e materiais adequados que estimulem a criatividade e a imaginação. Além disso, precisamos ter intencionalidade pedagógica ao propor atividades lúdicas e com o objetivo de facilitar o desenvolvimento e o processo de construção do conhecimento pela criança.

Pensando nos exemplos de jogos e brincadeiras *pensamos no que é inovar em Educação?* Inovar em educação é estar sempre buscando por novas alternativas que façam com que a aprendizagem significativa aconteça. Não precisamos trazer nada novo, basta utilizarmos aquilo que

sabemos fazer da maneira que sabemos fazer. Trazer a ludicidade tecnológica é mais uma das maneiras de tornar os alunos mais participativos no processo de aprendizagem.

Ao destacar uma experiência de Metodologias Ativas, como a Rotação por Estações no encontro 4, As metodologias ativas, segundo Moran (2017), são abordagens pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo sua participação ativa, autonomia e engajamento. Dessa forma, incorporar as metodologias ativas ao processo de alfabetização significa entender que as crianças aprendem melhor quando estão envolvidas, quando podem ser protagonistas de sua própria aprendizagem. Isso ocorre especialmente ao participarem de atividades lúdicas e divertidas. Brincar é uma forma natural e eficaz de explorar o mundo ao seu redor, experimentar novas ideias e desenvolver habilidades essenciais. Por meio do jogo, as crianças podem aprender conceitos complexos, desenvolver habilidades motoras, sociais e emocionais, e até mesmo fortalecer sua imaginação e criatividade. Portanto, esta pesquisa reconhece a importância do brincar no processo de aprendizagem infantil.

Ao trazermos a segunda categoria de análise, evidenciamos os limites das práticas lúdicas na alfabetização e iniciamos com a análise do senso comum presente no discurso entre as famílias quando as práticas de atividades lúdicas são oportunizadas no Ensino Fundamental: *Eles não estão fazendo nada, estão só brincando*. Uma fala muito próxima a esta surgiu na nossa roda de conversa, quando a P5 destacou: *As famílias, quando fazemos atividades lúdicas, questionam por que não tem nada no caderno*. Esse pensamento se dá pelo fato de que a geração de pais de nossos alunos foi educada em um sistema de ensino enraizado no modelo de educação 2.0, no qual, segundo Jung:

> […] surgiram as escolas com salas de aula todas iguais, pessoas sentadas umas atrás das outras, geralmente com uniforme. Os professores recebiam treinamento também padronizado. Os conteúdos não tinham muita conexão entre si, pois não havia preocupação em relacioná-los à vida real. O ensino era igual para todos e os estudantes tinham que se adaptar a esse modelo. Quem não se adaptasse, estava fora, considerado não apto para a escolarização formal. (Jung, 2023, p.44).

Muitos ainda veem a escola e a educação baseadas nesse modelo, tanto pais como alguns professores, os quais não aceitam e não querem que ele se modifique, apesar de a sociedade e os alunos terem se transformado. No que diz respeito às práticas educativas lúdicas, que vão muito além de atividades de registro (caderno, folhas, livro) que podem ser visualizadas pelas famílias, romper com esse paradigma é uma tarefa árdua para os professores, os quais precisam sempre estar argumentando e expondo suas convicções e estudos para comprovar que, por meio dessas metodologias, a aprendizagem não só ocorre, como pode ser ainda mais significativa e eficiente.

Outro ponto que merece análise é a fala destacada pela P2: *Muitas vezes, durante uma atividade lúdica, as crianças se agitam, às vezes perdemos o controle, por isso muitos professores preferem não se arriscar propondo atividades assim*. Freire (1967, 1987) fala sobre a resistência dos

educadores em adotar metodologias mais participativas e dialógicas justamente por medo de perder o controle e gerar “bagunça” na sala de aula. Ele argumenta que esse receio muitas vezes se deve a um entendimento tradicional e bancário da educação, em que o professor é o detentor do saber e o aluno apenas um receptor passivo.

Freire (1993, 1994) também defende uma educação problematizadora e dialógica, na qual professores e alunos aprendem juntos em um processo de troca e construção conjunta do conhecimento. Essa abordagem, embora mais rica e transformadora, desafia o modelo tradicional de ensino e, portanto, pode parecer desordenada ou desorganizada à primeira vista. No entanto, ele acredita que é justamente nessa “bagunça” que se criam oportunidades para um aprendizado mais significativo e emancipador.

Enquanto professores, muitos de nós ainda padecem do medo de desorganizar a turma, de saírem da rotina pré-estabelecida no contexto escolar. A escola é cheia de rotinas: fila, horários, divisão de períodos e carga-horária, espaços e tempos enraizados no nosso fazer docente. Por conta disso, muitas vezes, propor qualquer atividade que quebre essa sistemática gera desconforto e “bagunça”, então muitos nem tentam. A P6 relata que: *Não se utilizam práticas lúdicas em algumas turmas pelo simples fato de muitos não terem o conhecimento para sua aplicação, ficam com medo de dar errado. Isso se modifica quando aprendemos sobre a temática e nos entusiasmamos a fazer.*

Gatti (2010) sugere que a formação continuada deve promover uma articulação efetiva entre teoria e prática. Os professores devem ter oportunidades para refletir sobre sua prática, trocar experiências com colegas e construir conhecimento de forma colaborativa, a partir de sua realidade escolar. Nessa perspectiva, a presente pesquisa refez esse caminho e buscou articular a teoria e a prática pedagógica em uma busca por uma ação de reflexão conjunta e colaborativa entre os pares. Acreditamos que é nesse contexto de reflexão e ação que problematizamos nosso fazer docente, buscando, assim, proporcionar uma aprendizagem significativa para nossos alunos.

Durante a roda de conversa surgiram temáticas que mereceriam discussões aprofundadas, que necessitam de construções teóricas e práticas para além desta pesquisa. Entretanto, não pudemos deixar de trazê-las, ainda que de forma sucinta neste momento, por fazerem parte do contexto atual da Educação, especialmente da realidade do município em que esta pesquisa está inserida e para análise dentro desta seção.

A temática da inclusão surgiu nas falas da P4: *Quantidade de alunos e a inclusão*; da P7: *Uma participação mais efetiva das famílias em seu papel e acompanhamento dos filhos, as inclusões, cada vez em número maior, e as escolas sem um verdadeiro apoio da Secretaria*, e da P5: *O grande número de crianças no mesmo espaço, com ou sem dificuldades de aprendizagens e sem apoio para realizar um bom trabalho*.

Apesar de a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Documento do Ministério da Educação (MEC) que orienta as políticas educacionais voltadas para a inclusão, enfatizar que o atendimento educacional especializado (AEE) deve complementar e suplementar a formação dos alunos na sala de aula regular, garantindo acesso, participação e aprendizagem, o que vivenciamos são salas de aula com muitos alunos, uma quantidade cada vez mais expressiva destes são público da educação inclusiva e o professor responsável por dar o suporte necessário aos professores e alunos, muitas vezes, não existe dentro do espaço escolar. Apesar de existirem políticas públicas que defendem a inclusão e equidade para todos, estamos longe de envolver a participação plena e significativa de todos os estudantes no processo de aprendizagem. A realidade é que enfrentamos muitos desafios ao recebermos todos os alunos na sala de aula, desde muitas crianças típicas e atípicas, até a falta de auxílio para atender a todos com a qualidade que deveríamos. Hoje temos muita "boa vontade" por parte dos professores e "raros" momentos de auxílio para, efetivamente, promovermos uma educação de qualidade nesse sentido.

A rede de apoio na educação refere-se ao conjunto de serviços, recursos e pessoas que colaboram para promover o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente daqueles que enfrentam desafios adicionais, como dificuldades de aprendizagem, deficiências ou problemas socioemocionais. Uma rede de apoio bem estruturada contribui para um ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo e eficiente, possibilitando que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade. Essa rede também facilita a identificação precoce de dificuldades e a implementação de intervenções adequadas, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e o sucesso escolar e pessoal.

O acúmulo de trabalho dos professores alfabetizadores é uma questão preocupante no contexto educacional. Consideramos esse fator um dos limites para a implementação de práticas lúdicas de alfabetização, já que esses profissionais enfrentam desafios significativos devido à diversidade de demandas e responsabilidades. Além do planejamento de aulas, os professores alfabetizadores precisam adaptar materiais para diferentes níveis de aprendizado, considerando o ritmo de cada aluno. Como o processo de alfabetização é crucial para o desenvolvimento das crianças, muitos professores dedicam tempo extra ao acompanhamento individual de estudantes com dificuldades de aprendizado. O preenchimento de relatórios, registros de avaliação e documentação exigida pelas escolas ou redes de ensino aumentam significativamente a carga de trabalho fora da sala de aula.

E, por fim, tivemos a enchente. Trazemos um momento específico do estado do Rio Grande do Sul que devastou a cidade de Canoas em maio de 2024. Com 52% da cidade destruída, as escolas municipais ficaram entre 2 e 3 meses sem aulas. Esse período de interrupção foi especialmente preocupante, pois sabemos que o tempo é fundamental para as crianças em processo de alfabetização. Esse período trouxe não apenas incertezas quanto ao processo de aprendizagem das crianças, mas

também afetou a vida dos professores, muitos dos quais tiveram suas próprias casas, ou a casa de suas famílias, atingidas pela enchente. Não existe uma pessoa em Canoas que não teve sua vida atingida direta ou indiretamente com esse cenário. As escolas que não foram atingidas serviram de abrigo. Nossas salas de aula eram dormitórios, e nós nos vimos não mais como professores, mas sim como profissionais trabalhando nos Centros de Acolhimento.

Ao fazermos essas reflexões, percebemos que as temáticas se cruzam no delinear desta pesquisa, assim como no nosso fazer docente, no dia a dia do "chão da escola". Não se limita apenas àquilo que nos propomos a fazer, perpassa por fazeres e temáticas que merecem ser vistas e estudadas com profundidade. Precisam de tempos e espaços para reflexão tanto teórica quanto prática, estas estão ali emergindo nas falas, nos gestos e no cotidiano pedagógico.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais desta pesquisa que intitulam-se "Terminando para começar" frase escrita pela minha orientadora de estágio do magistério, quando terminei aquela etapa tão importante do curso que me tornou professora, mal sabia eu os caminhos que ia trilhar nestes 26 anos que marcam o tempo, daqueles dias de estágio até hoje… Então para terminar ou começar esta pesquisa novos horizontes despontam e nos desafiam a seguir em frente: a ludicidade como estratégia de inclusão, a ludicidade em outros níveis do ensino fundamental e, mais do que nunca, a continuidade da pesquisa-formação-ação. Constatamos que este tipo de estudo, no qual a partilha entre os pares é o fio condutor, nos fortalece enquanto Rede de educação, enquanto docentes e, inclusive, enquanto colegas e pessoas com um objetivo em comum: uma educação que seja realmente significativa para todos e todas.

O resultado de um trabalho, de uma pesquisa, realizada a muitas mãos que serve para difundir e quem sabe contaminar outras professoras já está disponível no site da casa de formação, no repositório da Unilasalle e no Google acadêmico, que é o E-book: *Práticas lúdicas para a alfabetização: das professoras do 1º ano para todos os professores* (Coelho; Jung, 2024).

Para encerrar trago Paulo Freire, que representa tão bem todo este processo de investigação-ação-formação descrito: Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com os outros para fazer de outro modo. Que esta pesquisa sirva para esperançar, não só a Rede Municipal de Canoas, mas outras redes de ensino.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; MARTINS, Francine P.. Reflexões sobre a formação de professores: um diálogo com Marli André. **Devir Educação**, Lavras, v. 4, n. 1, p. 188–198, 2020. Disponível em: https://abre.ai/lgid. Acesso em: 16 nov. 2023.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa/PT: Plátano Edições Técnicas. Paralelo Editora, LDA, 2000.

AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology:** a cognitive view**.** Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston Inc.,1968.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002.

COELHO, Silmara; JUNG, Hildegard S. **Práticas Lúdicas para alfabetização**: das professoras do 1º ano para todos os professores. Canoas: Editora Universidade La Salle, 2024. Disponível em: https://l1nq.com/kx9de. Acesso em: 22 nov. 2024.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam.
23. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GATTI, Bernardetti A. Formação de Professores no Brasil: características e Problemas. **Educ. Soc**., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em https://www.cedes.unicamp.br/. Acesso em: 18 de set. 2024.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S.S.; ANDRÉ, Marli E.D.A.; ALMEIDA, Patrícia C. A.. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. **O livro didático, o professor e o ensino de ciências**: um processo de investigação-formação-ação. 2012. 263 f. Tese (Doutorado) - PPG Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012. Disponível em: https://abre.ai/lgip. Acesso em: 20 nov. 2023.

JUNG, Hildegard Susana. **Formação e prática docente**: implicações sobre o ensino e a aprendizagem. Canoas: Ed. Unilasalle, 2023.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa**: Compreensões conceituais e proposições. São Paulo: Editora Cortez, 2023.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, [*S. l.]*, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: https://acesse.dev/eezGP. Acesso em: 16 nov. 2023.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEGASHI, Solange et al. (org.). **Novas Tecnologias Digitais**: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: EDITORA CRV, 2017. p. 23-35.

MOREIRA, Marco; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Lisboa: Beira Douro, 1971.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, [*S.l.*], n. 29, 2004, p.96-100. Disponível em: https://abre.ai/lguM. Acesso em: julho/2015.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** Toda a criança pode aprender a ler. São Paulo: Contexto, 2020.

# CAPÍTULO 8

## PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE SEXUAIDADES

Júlia Maria Marques Duarte

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado da dissertação de mestrado intitulada *Olhares Sobre a Sexualidade e o Atendimento Educacional Especializado nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Sapucaia do Sul/RS*. Considerando que muitos estudantes carecem de informações adequadas sobre sexualidade e que os professores, frequentemente, não se sentem preparados para abordar essa temática, especialmente no contexto do Público-alvo da Educação Especial, este estudo visa analisar como as professoras especialistas da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da rede pública Municipal de Sapucaia do Sul, abordam a temática sexualidade com estudantes público alvo da Educação Especial do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, de forma específica busca-se averiguar os manejos das manifestações relativas à sexualidade presentes nas práticas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no referido campo de pesquisa, assim como investigar se as profissionais do AEE enfrentam impasses diante de questões relativas à sexualidade das/os estudantes e quais suas intervenções nestas situações. Por fim, para levantamento de dados e posterior análise optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa exploratória do tipo descritiva com aplicação de entrevista semiestruturada, tendo como sujeitos da pesquisa professoras do AEE do município de Sapucaia do Sul.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Especial no Brasil é uma modalidade de educação escolar ofertada na rede de ensino regular, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/96). A educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino, é destinada a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Em conformidade, às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, enfatiza que estes estudantes apresentam necessidades educativas especiais ou limitações no processo de desenvolvimento que implicam no acompanhamento das atividades curriculares (Brasil, 2001).

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, também reforça essa abordagem,

promovendo a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular e a articulação com a Educação Especial.

No município de Sapucaia do Sul/RS o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) de maneira complementar e suplementar no contraturno escolar. Este atendimento, de acordo com a resolução nº4, de 2 de outubro de 2009, objetiva eliminar ou amenizar as barreiras que dificultam os aprendizados, auxiliando os educandos a superar suas dificuldades e desenvolver suas habilidades.

Os atendimentos devem ocorrer prioritariamente nas SRMs da própria ou nos polos referência. Os atendimentos garantem o acesso destes estudantes à educação de qualidade, conforme prevê o decreto legislativo nº 186, de julho de 2008:

> Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade. (Brasil, 2008).

Partindo deste pressuposto o município de Sapucaia do Sul/RS dispõe da Adaptação Curricular Individualizada (ACI), que é um documento elaborado pelo professor do AEE junto ao professor referência e a supervisão escolar. Sendo a partir dele, que os professores devem planejar suas aulas.

Com vistas a garantir a complementação formativa dos estudantes público alvo do AEE, na perspectiva da integralidade e pleno desenvolvimento social, este estudo objetivou analisar como as professoras especialistas da Sala de Recursos da rede pública Municipal de Sapucaia do Sul, abordam a temática sexualidade com estudantes público alvo da Educação Especial do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Neste sentido, reforçam Maia e Medeiros (2018, p.20) que a sexualidade é um "[...] aspecto fundamental na qualidade de vida do ser humano. Considerando a saúde sexual como uma condição necessária para o bem-estar físico, psíquico e sociocultural". Ainda, destacam que a sexualidade exerce um impacto significativo sobre pensamentos, emoções, comportamentos e interações, afetando tanto a saúde física quanto a mental. Dado que a saúde é um direito humano essencial, a saúde sexual deve ser igualmente reconhecida como um direito básico (Maia e Medeiros, 2018).

Em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão entende-se que os estudantes com deficiência podem necessitar de adaptações dos materiais de ensino, já que podem apresentar deficiência intelectual (DI), deficiência física (DF), deficiência auditiva (DA), deficiência visual (DV), deficiência múltipla (DM), altas habilidades (AH) ou superdotação entre outras necessidades educativas especiais (Brasil, 2015).

Assim, as professoras do AEE atuam na perspectiva de inclusão, favorecendo a integralidade do indivíduo, desde os primeiros anos de vida, ou seja, já na educação infantil, com vistas sempre ao respeito de suas potencialidades e limites.

Nesse viés, entende-se que para se trabalhar com a temática sexualidade e estudantes do AEE é fundamental discorrer sobre o respeito e à proteção dos direitos humanos, incluindo a não discriminação, a privacidade, para que estes estudantes sejam orientados quanto ao direito de não sofrer violências. Em Louro (1997, p.94) a sexualidade é "o modo como as pessoas vivem seus desejos e prazeres, [e] tem a ver, portanto, com a cultura e a sociedade, mais do que com a biologia".

A partir disso, questiona-se: será que esse tema é trabalhado de forma significativa no ensino regular? e sendo, será que abrange o AEE? Por certo, a escola como meio social e formativo no que diz respeito à cidadania é um espaço de escuta, fala, discussões e reflexões sobre diversos assuntos/temas. Neste sentido, cita-se Souza (2020, p.2):

> [...] refletir sobre os discursos que circulam nos espaços sociais, culturais, religiosos, científicos, políticos e principalmente na escola, é compreender que os sujeitos destes espaços são resultados das construções histórico-sociais de seu tempo.

Ainda nesta ideia, a escola não só tem um papel contingente das demandas cognitivas e de aprendizagem, como também emocionais, já que faz função formativa, regulatória e de constituição na vida dos sujeitos que a frequentam conforme Silva (2007):

> A escola enquanto uma das instituições fundadas na Modernidade, cujo projeto pretende, através da socialização que possibilita produzir um tipo de sujeito que atenda às demandas sociais, faz uso de um conjunto de práticas para atingir seus objetivos: ocupa-se dos comportamentos, dos ritmos, dos desejos, da sexualidade, das relações, enfim, do modo de ser (Silva, 2007, p.94).

Sendo assim, para que se dê o processo de ensino-aprendizagem, as/os estudantes precisam entrar no enlace desta construção e muitas vezes a/o professor precisa possibilitar este espaço de fala e escuta. A partir desta movimentação o estudante se sentirá pertencente ao processo educativo, inclusive para expressar suas demandas sobre sexualidade. Neste contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) corroboram com a importância de se trabalhar a temática sexualidade, visto que reconhecem a implicação no desenvolvimento da vida psíquica dos estudantes, já que se trata de um processo inerente aos seres humanos que se desenvolve desde o nascimento até a morte, "[...] pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental dos seres humanos." (Brasil, 1997). Com isso, se reforça a relevância do tema e a importância que a escola e os professores têm na vida dos estudantes. Este tema, mesmo apresentando sua importância, ainda assim é trabalhado por professores de maneira transversal, ou seja, não há obrigatoriedade, nem espaço garantido para discussão com vistas à singularidade dos estudantes, que precisam ser escutados, quanto a suas maneiras de se expressar.

Diante do exposto, cita-se Da Silva e Souza (2020, p. 100): “A sexualidade é inerente ao sujeito/educando e consequentemente, torna-se imprescindível aos educadores para que não sejam omissos na abordagem deste tema.”. Assim, refletir sobre sexualidade é também pensar no que constitui a formação do sujeito, no que se refere à identidade e personalidade. Segundo Aquino:

> Se entendermos que a função da escola é construir individualidades (identidades) e é dessa maneira indireta que dará sua contribuição ao amadurecimento da sexualidade juvenil, uma enorme transformação precisa ser realizada no seu interior (Aquino, 1997, p. 50).

Partindo dessa premissa de transformação e possibilitando esses espaços é possível ensejar as pessoas a alcançar sua dignidade humana, que é um direito de todos. Logo, atuar nesta perspectiva dentro da Sala de Recursos Multifuncional é lutar por direitos, dignidade e dar voz a quem muitas vezes parece ser esquecido. Para Carvalho: “a sexualidade também é uma expressão que reflete valores e normas sociais, em que pessoas que não respondem a esses padrões, tende-se a gerar um estranhamento ou “ignorar” sua existência.”. (Carvalho *apud* Meinerz, 2010, p. 26). Isto é, não lidar com a diferença de quem é diferente, já que orientar ou conversar sobre sexualidade, com pessoas que não apresentam deficiência, é um tabu em nossa sociedade.

Infere-se que é um tabu ainda maior haver reflexões e orientações para com as pessoas que têm algum tipo de deficiência seja por medo, desconhecimento, ou até mesmo por se pensar que não há necessidade. Sob o mesmo viés, por ser um ambiente de construto social, a escola tem o papel de contribuir por meio da educação a fim de promover mudanças sociais. Com esse intuito, os professores precisam estar capacitados e qualificados para abordar a temática sexualidade de maneira que se possibilite o desenvolvimento integral destes estudantes. Para tanto, cabe ao estado assegurar estas práticas de forma efetiva no currículo oficial, uma vez que de forma não oficial, não estão suprindo as necessidades dos educandos. Como corrobora Louro (2000):

> A versão da sexualidade ainda não tolerada, (ao menos no currículo escolar) é pouco exercitada, entretanto, nas vidas cotidianas das pessoas e no domínio da cultura mais ampla: na literatura, no filme, na música, na dança, nos esportes, na moda e nas piadas. É, com frequência, difícil distinguir, na literatura pedagógica sobre sexualidade, a versão normal da crítica, porque mesmo a versão crítica não consegue ultrapassar o moralismo e as categorias eugenistas da normalização. (Louro, 2000, p. 67).

À vista disso, observa-se a necessidade de movimentação para mudança de paradigma no intuito de resistir ao que está imposto socialmente, diante do exposto, busca-se refletir sobre o que descreve Foucault (1997), quando se refere a não haver uma divisão binária entre o que pode ou não pode ser dito, desconstruindo a ideia de discursos autorizados. O autor descreve sobre não existir um só silêncio, mas muitos, sendo eles parte das estratégias que atravessam os próprios discursos. Diante disso, o papel da escola e das/os educadoras/es precisa ser de escuta ao silêncio para dar voz a quem está passando despercebido no sistema educacional.

Para além disso, é percebida a necessidade de se realizar modificações para que o tema sexualidade seja abordado na sua 'totalidade', já que é necessário rompermos com as visões higienistas. Para Louro (2011, p.66): "o campo da Educação proclama, frequentemente, ideais de integração, inclusão, ajustamento.". Deste modo, cabe aos estudiosos produzirem junto ao campo da educação saberes que permitam espaços para se falar sobre sexualidades, principalmente, se dialogar para/com e junto das/os estudantes público alvo da educação especial.

## 2.1 Profissionais do AEE: múltiplos olhares sobre sexualidades

A prática da inclusão é um desafio a ser enfrentado pelas escolas e, seguramente, uma realidade que deve ter atenção especial, conforme os dados do censo escolar, o número de estudantes da Educação Especial está aumentando gradativamente. Em 2016 o percentual de estudantes incluídos era de 89,5% e em 2020 passou para 93,3% (IBGE, 2020). O que torna imprescindível a articulação entre os envolvidos no processo de inclusão escolar. Para tanto, é necessário que o professor de sala de aula inclusiva compreenda seu papel dentro desse processo e da importância do trabalho articulado com os demais agentes de inclusão, assim será possível ressignificar e aprimorar práticas que promovam a inclusão conforme Silva (2007):

> [...] a problemática não se resolverá magicamente; faz-se necessário que o próprio sujeito professor perceba sua importância e que tal (re) conhecimento produza efeitos significativos sobre si, para efetivamente ouvir os corpos de seus alunos, sua sexualidade, suas curiosidades, a vida que os move (Silva, 2007, p.182).

Na busca da formação integral dos sujeitos não é possível descartar as questões relativas à sexualidade destes; incluindo os estudantes da educação especial, para além de garantir os conhecimentos necessários aos educadores faz-se necessário também, garantir um espaço de fala e escuta, para que estes sujeitos possam se expressar. Para Pichon (1988) o vínculo é de fundamental importância para a aprendizagem, é uma estrutura complexa que vai sendo construída internamente onde os sujeitos envolvidos cumprem determinadas funções, possibilitando a compreensão de sua realidade, o que reforça seu status de referência em educação especial no ambiente escolar tanto para os demais colegas professores quanto para a equipe pedagógica, famílias/responsáveis e estudantes. Haja vista a existência de vínculo entre a professora do AEE e seus estudantes, no decorrer da vida escolar dos mesmos, esta relação de confiança entre professor e estudante faz com que o AEE seja um ambiente favorável para que as manifestações relativas à sexualidade destes ocorram envolvendo este espaço.

Sendo assim, identifica-se que o AEE possibilita a inclusão dos estudantes públicos alvo da educação especial na temática da sexualidade, com vistas a ter uma educação integral e universal.

Desta forma, a intenção do AEE é estimular o desenvolvimento dos estudantes, com ou sem deficiências, tornando a escola um espaço educativo inclusivo, com diversas formas de ensinar e aprender. Desta forma, corrobora Costa (2018, p. 102) quando descreve que: “o aspecto mais importante para o atendimento dos alunos especiais é a integração no sistema regular. Isso exige mudanças na realidade escolar, tanto no âmbito social quanto no educacional e no físico.”. Assim dizendo, as professoras além de exercerem suas funções como educadoras tornam-se contingentes das demandas biopsicossociais dos estudantes, sendo assim, a busca por atuar na perspectiva da abordagem sobre sexualidade no campo do AEE se faz necessária. De acordo com Castro (2018):

> [...] incluir uma criança com deficiência no âmbito escolar não é uma tarefa simples, pois, para isso, é necessário primeiro oferecer um ambiente que atenda todas as necessidades básicas deste aluno, ou seja, a eliminação de obstáculos, o acesso livre a todos os lugares, assim como apoio social e educacional de qualidade. (Castro et al. 2018. p. 102)

Neste sentido, quando o educando possui espaço de fala e escuta sobre sexualidade, dentro da escola, tem a oportunidade de se encontrar como sujeito desejante, como pessoa com escolha, com dignidade humana. Quando o contrário acontece não se permite a este sujeito, em formação, alcançar espaço para constituir-se subjetivamente, logo fica num estado de assujeitamento, numa posição objetal. Com isso, não consegue escolher, desejar, nem lidar com suas escolhas diante da vida e isso somado ao desconhecimento de si mesmo, de alguma forma, poderá implicar em suas futuras relações afetivas, até mesmo, dependendo dos meios que esteja inserido, poderá abrir espaço para relações abusivas. Dissertar sobre as práticas dos profissionais que atuam nesta área, no viés da sexualidade dos estudantes, é articular com os direitos perante a própria vida. Tendo em vista que a sexualidade faz parte da formação subjetiva de cada indivíduo. Haja vista que não dar voz ou escuta a estas demandas é excluir essas pessoas de serem elas mesmas, cita-se Butler (2019):

> Desse modo, essa matriz excludente pela qual os sujeitos são formados requer a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são “sujeitos”, mas que formam o exterior constitutivo do domínio do sujeito. O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas "não-visíveis" e “inabitáveis” da vida social que, não obstante, são densamente povoadas por aqueles que não alcançam o estatuto de sujeito, mas cujo viver sob o signo do “inabitável” é necessário para circunscrever o domínio do sujeito (Butler, 2019, p.18).

Com base no citado, é imprescindível que os professores atuem no viés da sexualidade com os educandos, para além da maneira horizontal, possibilitando visibilidade, espaço de fala e escuta dos educandos, além disso, é perceptível que, muitas vezes, para as formações continuadas convidem os profissionais de outras áreas, como psicologia, enfermagem e medicina, para fins de abordar questões concernentes à sexualidade. No entanto, nota-se que estas formações têm um viés higienista, quando falam sobre sexualidade é em um tom de cuidados frente a gravidez na adolescência, métodos contraceptivos e Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST). Diante disso, infere-se que os professores podem não estar preparados para flexionar e articular sobre a temática em questão,

deslocando essa responsabilidade a convidados, tendo em vista que os currículos de formação inicial não possuem disciplinas com carga horária considerável dentro deste tema. Conforme descreve Souza (2021):

> [...] são necessárias mudanças urgentes nos currículos das instituições universitárias, onde as minorias possam se fazer presentes, e que os profissionais tenham formação inicial para construir um profissional forjado no diálogo e na compreensão de que somos pessoas e nos construímos, reconstruímos nas dinâmicas histórico sociais nas quais estamos inseridos [...]. (Souza et. al, 2021)

Para tanto, como forma de suprir essas lacunas na formação inicial dos professores pondera-se que haja mudanças nos currículos das universidades e faculdades, nas quais possam de maneira obrigatória ofertar disciplinas que abrangem esse tema. Outro aspecto observado é a realização de formações continuadas por profissionais capacitados, que tenham condições de gerar discussões e construções de repertórios técnicos sobre o tema, de forma que auxilie os professores a conduzirem práticas inclusivas para com seus educandos sobre sexualidade.

## 2.2 Abuso Sexual: O que a escola tem a ver com isso?

Neste capítulo, inicialmente, busca-se descrever sobre o que significa Abuso e Exploração Sexual, uma vez que para muitas pessoas não há essa clareza de definições. Sendo assim, por mais que pareça óbvio é necessário nomear, pois ambos os conceitos têm como base a violência sexual, conforme esclarece a fundação Childhood Brasil. A diferença entre exploração sexual e abuso sexual está na motivação para o ato, ou seja, o que é classificado como exploração sexual está atrelado a uma relação de troca ou de compensação, em detrimento da violência sexual sofrida pela criança ou adolescente. Com isso, muitas vezes as crianças e adolescentes são tratadas/os como mercadorias ou objetos sexuais (Santos, 2009). O que se refere ao abuso sexual está para questões de violência em formas sutis, podendo ocorrer dentro ou fora de casa. Essa forma de violência está ligada à estimulação ou satisfação sexual de um adulto por meio de ameaça, sedução ou força física. Ainda, o abuso sexual pode conter ou não contato físico, quando não há contato físico pode ser entendido como assédio sexual, abuso sexual verbal, exibicionismo, voyeurismo ou pornografia. Já em situações que existe o contato físico, os abusos podem se apresentar como carícias nos órgãos genitais, tentativas de relações sexuais, masturbação, sexo oral, penetração vaginal e/ou anal, sendo geralmente compreendidos como crimes tipificados por lei (Santos, 2009). Contudo, ambos os casos são considerados de extrema violência e a partir dessa concepção é que se discorre de forma breve sobre quais são os direitos protegidos por lei das/dos crianças e das/dos adolescentes, bem como quais as/os agentes envolvidas/os na garantia desses direitos. Desta forma, cita-se a carta magna:

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao

> lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988).

Além disso, pondera-se sobre os conceitos de criança e adolescente de acordo com o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). Para o ECA são consideradas crianças a pessoa que tenha até doze anos de idade incompletos, e adolescente doze e dezoito anos (Brasil, 1990). Compreendidos esses conceitos básicos podemos analisar os dados referentes a este público no que se refere aos crimes de exploração e abuso sexual dentro do território nacional. Neste sentido, é lamentável que o Brasil ocupe o segundo lugar no Ranking mundial da exploração sexual infanto-juvenil, perdendo apenas para a Tailândia. Os dados registrados anualmente discorrem em torno de 500 mil casos de exploração sexual contra crianças e adolescentes, sendo aproximadamente 136.943 casos por dia e este número pode ser ainda maior, pois estima-se que cerca de apenas 10% dos casos sejam notificados, e esse tipo de subnotificação se dá por vários motivos, dentre eles a falta de articulação entre os setores que recebem as denúncias ou até mesmo pelo receio por parte de quem denuncia (Alves, 2021).

Com vistas à legislação, o artigo 227 no 4º parágrafo da Constituição Nacional prevê punição severa para o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente. Estes mecanismos dão origem a Lei nº 8.069/1990, que prevê no seu artigo 87 - linhas de ação da política de atendimento, no inciso III: "serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão." (Brasil, 1990). Ainda mais, a Lei n° 13.010/2014 que modifica o ECA, determina que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem promover ações articuladas entre si com a finalidade de coibir o uso de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e difundir formas não violentas de educação de crianças e de adolescentes, destacando como uma das principais ações o que está previsto no inciso III da referida lei:

> III - a formação continuada e a capacitação dos profissionais de saúde, educação e assistência social e dos demais agentes que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente para o desenvolvimento das competências necessárias à prevenção, à identificação de evidências, ao diagnóstico e ao enfrentamento de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente. (Brasil,1990).

No viés da educação, o professor pode ser contingente das demandas das/os estudantes e ao perceber situações de violência deve encaminhar às autoridades competentes para fins de ter os devidos encaminhamentos. Lembrando que as/os trabalhadoras/es em educação tem o dever moral, social e legal de amparar e orientar seus estudantes. Por essa razão, se torna indispensável a capacitação desses profissionais. Se tratando de estupro de vulnerável, a Lei nº 12.015/2009 ampara todas as pessoas com deficiência, indiferente da idade. Deste modo, todos os crimes contra a dignidade ou liberdade sexual quando proferidos contra PCD's podem ter agravante de aumento da metade da pena (Brasil, 2009).

Em conformidade, o ECA estabelece no artigo 245 que a/o médica/o, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde ou à educação devem comunicar às autoridades competentes, os 44 casos que tenham conhecimento, confirmação ou até mesmo suspeita de maus tratos às crianças ou aos adolescentes. Caso não haja manifestação por parte dessas/desses profissionais, as/os mesmas/os poderão ser penalizadas/os com multas de três a vinte salários mínimos e, em caso de reincidência, poderá ser aplicada multa em dobro (Brasil, 1990). À vista disso, a violência sexual é sem dúvida um dos tipos mais atrozes de violência, capaz de desencadear múltiplas consequências comprometendo o desenvolvimento físico, emocional e social das crianças e adolescentes, em consequência disso, deixando sequelas para a vida toda. (Fundação ABRINQ, 2022). Os comprometimentos podem se apresentar de forma psicológica por meio de agressividade e/ou busca por uso de substâncias, autodesvalorização, dificuldade de adaptação afetiva, dificuldade nas relações sociais, manifestações depressivas entre outros.

Por fim, é possível afirmar que a escola tem um papel vital quanto às questões relativas ao abuso sexual infantil, pois possibilita orientações sobre sexualidade a todas crianças e adolescentes. Além disso, se torna espaço de acolhimento, escuta e encaminhamentos a outros serviços, logo, tem a responsabilidade social e humana de proteger essas pessoas de qualquer violência que possam estar sofrendo.

## 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto escolar do ensino regular, é fundamental que haja iniciativas que promovam transformações, conforme estabelecido pelas resoluções e legislações pertinentes. Assim, a escola e seus agentes devem trabalhar continuamente para fortalecer esses movimentos, permitindo a naturalização do pertencimento dos estudantes.

Nesse sentido, as políticas públicas devem ser efetivas na garantia do acesso dos estudantes às informações necessárias para seu desenvolvimento integral, sendo imprescindível a abordagem sobre sexualidade, que é parte fundamental da constituição de cada indivíduo. A análise do cenário social revela a importância de elaborar políticas públicas que garantam os direitos das pessoas com deficiência, visto que a escola, como instituição responsável pela garantia dos direitos dos estudantes em formação, deve criar espaços que permitam a discussão sobre sexualidade. Para tanto, é imprescindível que os professores estejam adequadamente preparados para lidar com essas demandas. A revisão bibliográfica evidenciou que, para muitas famílias, as pessoas com deficiência são frequentemente percebidas como sujeitos assexuados ou eternas crianças. Quando expressam suas sexualidades, podem ser vistas como descontroladas, o que contrasta com a necessidade de um reconhecimento mais amplo de suas expressões. Ademais, as políticas públicas atuais revelam-se

insuficientes para que a sexualidade seja adequadamente abordada pelos professores nas instituições escolares. Embora alguns educadores promovam discussões sobre sexualidade, prevalece uma perspectiva higienista, com a tendência de delegar essas responsabilidades a profissionais de outras áreas, como enfermeiros e psicólogos.

Assim, ressalta-se a necessidade de promover formações continuadas para os professores, visando fomentar reflexões sobre a sexualidade. Tais formações são especialmente relevantes para os profissionais que atendem ao público da educação especial, uma vez que esses estudantes também têm necessidades em relação à expressão de suas questões de sexualidade e requerem acolhimento e orientações adequadas.

A partir das análises dos resultados das entrevistas, constatou-se que a maioria das participantes afirmou abordar a sexualidade em suas práticas pedagógicas; no entanto, a preocupação maior está voltada para a compreensão dessas intervenções por parte das famílias, evidenciando um desconforto nas práticas docentes. Essa insegurança e a permissividade das professoras dificultam a assunção de protagonismo nas discussões sobre sexualidade. As intervenções ocorrem conforme emergem demandas, sem um planejamento prévio, o que limita a criação de espaços de pertencimento para os estudantes e compromete seu desenvolvimento enquanto sujeitos.

Portanto, a carência de preparo acadêmico em relação à sexualidade contribui para que as práticas pedagógicas não aprofundem questões complexas, permanecendo em uma abordagem higienista e biologicista. As professoras devem ser protagonistas, sem terceirizar suas responsabilidades ou esperar que as famílias orientem seus discursos sobre sexualidade.

Em síntese, as percepções das professoras do AEE em relação à compreensão da sexualidade por parte de seus estudantes refletem uma visão de que esses alunos não compreendem a temática, embora demonstrem interesse pelas relações sociais. Essa visão pode reforçar a marginalização das pessoas com deficiência, apresentando-as como sujeitos incapazes de desejar. Apesar da crença de que a sexualidade demanda uma abordagem didática complexa, a maioria das professoras considera relevante discutir aspectos como menstruação, higiene e masturbação, reconhecendo, ainda, a influência das famílias sobre o tema.

Por fim, esta pesquisa contribuiu para a análise de como as professoras especialistas da Sala de Recursos da rede pública municipal de Sapucaia do Sul abordam a temática da sexualidade com estudantes do 6º ao 9º ano da Educação Especial, abrindo possibilidades para futuros estudos na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

# REFERÊNCIAS


ALVES, Isabela. 500 mil crianças são vítimas de exploração sexual no Brasil, por ano. **Observatório do Terceiro Setor**. Publicado originalmente em: 2021. Disponível em: https://abre.ai/lt98. Acesso em: 17 out. 2022.

AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas 4. ed. São Paulo: Ed. Summus, 1997.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Disponível: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 14 no. 2024.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: Diário Oficial da União, 9 jul. 2008.

BRASIL. **Lei n° 12015 de 07 de agosto de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12015.htm. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BUTLER, Judith. **Corpos Que Importam**: os limites discursivos do" sexo". São Paulo: N-1 Edições, 2019.

CÓLIS, Eduardo Benedito; DE SOUZA, Leonardo Lemos. Infâncias, Gênero e Sexualidades: Uma Investigação Intervenção com Professores de Educação Infantil. **Revista latinoamericana de educación inclusiva**, v. 14, n. 1, p. 53-68, 2020.

COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. **Formação docente para a Diversidade**. Curitiba: IESDE Brasil, 2018.

DE CASTRO, Gisélia Gonçalves. Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: acessibilidade e adaptações estruturais. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 93-105, 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Chega de Violência**: manual sobre como proteger as crianças e os adolescentes da violência sexual. Disponível em: https://abre.ai/lt9u. Acesso em: 18 out. 2022.

LOURO, Guacira Lopes (org). **O Corpo Educado**: Pedagogias da Sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica., 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011.

MAIA, Ana Luisa de Menenzes Macedo; MEDEIROS, Iasmim; FERREIRA, Denis Gonçalves. Sexualidade: uma nova área de conhecimento. **Saúde & Conhecimento Jornal de Medicina Univag**, v. 2, 2018.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é. Por quê. v. 12, 2003.

MEINERZ, C. L. **A sexualidade e as pessoas com deficiência**: a arte de (re)existir. 2010. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos; IPPOLITO, Rita. **Guia de referência**: construindo uma cultura de prevenção à violência sexual, São Paulo: Childhood - Instituto WCF-Brasil: Prefeitura da Cidade de São Paulo. Secretaria de Educação, 2009.

SILVA, Denise Quaresma da**. Mães-menininhas**: a gravidez na adolescência escutada pela psicanálise e educação, 2007. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SOUZA, Marcos Rogério dos Santos. Espaço Universitário: Lugar para pensar sobre sexualidade e gênero. In: **INOVAMUNDI. Seminário de Pós-graduação (SPG)**. 14. ed. Anais. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2021.

SOUZA, Marcos Rogério dos Santos. Sexualidade e gênero: desafios na formação inicial em pedagogia. **Revista Extensão**, v. 5, n. 3, p. 16-27, 2021.

SOUZA, Marcos Rogerio dos Santos; DA SILVA, Denise Regina Quaresma. Escola, espaço de travesti? Quando a escola não acolhe, não escuta, a quadra sustenta e ampara? In: **VIII Congreso Iberoamericano de Investigación sobre Gobernanza Universitaria**, 2020, Bogotá.

# CAPÍTULO 9

## A VOZ DE ESTUDANTES DE MATEMÁTICA DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

COMO EU APRENDO MELHOR?

Fabiana Moreno das Neves
Hildegard Susana Jung

## 1 INTRODUÇÃO

Utilizando recursos diversificados, como os tecnológicos, plataformas digitais, jogos interativos, projetos, rodas de conversa, resolução de problemas, entre outros, podemos dizer que nossa metodologia será também ativa, pois fará com que o estudante seja o protagonista desse processo, fazendo acontecer, desenvolvendo o pensar, sendo criativo, inovando e dando significados à prática escolar.

No que tange à educação matemática, D'Ambrosio (2012) convida a uma reflexão sobre a prática docente com um olhar dentro de um contexto natural e cultural, falando sobre a importância da formação de professores com um objetivo maior que é a responsabilidade de humanidade, as diferentes formas de conhecimento, qual a melhor forma de aprender e como ser um bom professor. Mas o que podemos considerar ser um bom professor? Dessa forma, o autor acredita em uma sistematização da prática pedagógica do professor de Matemática ancorada na teorização e na prática.

Mas e o aluno? Como os jovens e adolescentes dos anos finais de Ensino Fundamental aprendem melhor? Este é o objetivo deste trabalho, que tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa em nível de mestrado que abordou a forma de aprender a partir da concepção de estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola privada região metropolitana de Porto Alegre.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando falamos em aprendizagem nos remetemos a estímulos e respostas, através de uma organização, sistematização de atividades que possam levar os estudantes a desenvolver o pensamento com relação a determinado conceito, refletir fazendo novas conexões e dando novos significados. Na área da Matemática, podemos tomar por base a teoria de David Ausubel (1968) sobre o cognitivismo, que para construir conhecimento é necessário que o aluno se situe, organizando suas

ideias, sistematizando o que é igual e diferente. É através desse processo que o mundo dos significados tem origem com base na realidade em que o estudante está inserido.

Como podemos perceber, essa organização das informações perpassa conceitos relevantes, a partir dos quais o estudante possa fazer a relação com as novas ideias e conceitos. É a partir daí que ocorrem as relações do conhecimento já existente com o que está chegando, ocasionando modificações pelo novo que é descoberto, assim ocorrendo a aprendizagem significativa. Tais relações enfatizadas por Moreira e Masini (2001) possuem coerência com a visão de Vieira, Rios e Vasconcelos (2020) e Delazeri (2017), que também trazem uma reflexão sobre essas relações e a importância de o estudante estabelecer conexões entre o conteúdo e seu cotidiano. De acordo com os autores, utilizando a linguagem simbólica da Matemática, o aprendizado torna-se significativo. Além disso, ressaltam a importância da linguagem simbólica Matemática aliada à resolução de problemas, o que facilita na compreensão algébrica.

Por outro lado, enquanto professores, também nos perguntamos: Por que muitas vezes os estudantes têm dificuldades de desenvolver o pensar no ambiente escolar e maior facilidade fora dele? Será que estamos criando desafios através dos conteúdos matemáticos e a resolver problemas que são significativos e que têm relação com seu cotidiano, ou reproduzimos em nosso fazer pedagógico uma forma mecanizada e sem sentido de ensinar e aprender? Como ocorre a aprendizagem para que, de fato, seja significativa? É possível abordar todos os conteúdos matemáticos e fazer relação com o cotidiano?

No processo de desenvolvimento da aprendizagem significativa que se dá através de metodologias disruptivas, Ausubel (1968) nos faz refletir sobre o processo de subsunção através da assimilação, que nada mais é do que o encontro de informações recentes relacionadas com conceitos já existentes cognitivamente, resultando em subsunçores modificados. Sendo assim, os conhecimentos já existentes acabam sendo modificados pelos novos estímulos e resultando em novas aprendizagens. É nesse momento que, segundo Moreira e Masini (2001, p. 17), "[...] as novas ideias tornam-se, espontânea e progressivamente, menos dissociáveis da estrutura cognitiva até não ser mais possível reproduzi-las isoladamente e poder-se dizer que houve esquecimento".

Polya (1978) nos faz refletir sobre alguns pontos importantes que o professor de Matemática pode levar em consideração nesse aspecto. O autor afirma que:

> Resolver problemas é uma habilidade prática, como nadar, esquiar ou tocar piano: você pode aprendê-la por meio de imitação e prática. (...) se você quer aprender a nadar você tem de ir à água e se você quer se tornar um bom 'resolvedor de problemas', tem que resolver problemas (Polya, 1978, p.65).

Entretanto, a resolução de problemas requer atenção para compreender as informações. O autor nos faz perceber que, como docente de Matemática, é importante a utilização de alguns princípios

importantes sobre a resolução de problemas. Podemos estimular a participação através do diálogo e demonstrações do que os estudantes estão percebendo, procurando mediar, que de acordo com Pontes (2018) é encontrar novas estratégias, dicas que possam envolver seus estudantes e levá-los a chegar à resolução do problema de forma natural, sem que se sintam pressionados. Dentro dessa perspectiva, podemos refletir sobre a importância da escolha da metodologia para abordagem de conteúdos matemáticos e resolução de problemas. Trata-se de uma tarefa muito importante no trabalho docente para buscar proporcionar aos estudantes a compreensão do que está sendo proposto, de forma que não ocorra somente a memorização e repetição.

Atualmente, a Matemática vem passando por mudanças devido ao rigor científico, o qual apresenta uma demanda de outra natureza. A diversidade cultural entra como um ponto muito relevante com relação à Matemática avançada ou universitária e a pesquisa em Matemática pura e aplicada. Assim tem-se a necessidade de reinventar o ensino da Matemática, tendo em vista que:

> O mais importante é destacar que toda essa matemática é acessível até no nível primário. Já é tempo de os cursos de licenciatura perceberem que é possível organizar um currículo baseado em coisas modernas. Não é de estranhar que o rendimento esteja cada vez mais baixo, em todos os níveis. Os alunos não podem aguentar coisas obsoletas e inúteis, além de desinteressantes para muitos. Não se pode fazer o aluno vibrar com a beleza da demonstração do Teorema de Pitágoras e outros fatos matemáticos importantes (D'Ambrosio, 2012, p. 55).

O ensino da disciplina de Matemática vai além de fórmulas e listas de exercícios para fixação de conceitos e métodos ainda muito utilizados de forma mecânica em nosso sistema de ensino. Porém, a Matemática é uma das ciências mais utilizadas dentro do desenvolvimento científico por pesquisadores na busca de resolução de questões complexas e, muitas vezes, um cálculo matemático pode provar tal processo e torná-lo eficaz. De acordo com D'Ambrosio (2012, p. 8): "A Matemática é como uma estratégia desenvolvida pela espécie humana, ao longo de sua história, para explicar, entender e manejar o imaginário e a realidade sensível e perceptível". O autor faz referência à elaboração do conhecimento do presente, relacionando-o ao passado, individual e cultural, podendo assim obter estratégias para o presente e o futuro. Isso nos remete à ideia da aprendizagem significativa de Ausubel (1968), quando fala de cognitivismo e aborda a importância das vivências anteriores para obtermos um resultado significativo com relação à aprendizagem dos estudantes.

Os educadores, responsáveis por mediar o conhecimento na área da Matemática, necessitam ir além da importância de ter um foco no conteúdo, projetos e planos de ensino. É necessário que sejam capazes de se reinventar na sua prática pedagógica. Neste sentido, Carcanholo (2015) reforça a importância da formação continuada por parte dos professores para que se consiga evoluir com relação às metodologias diversificadas. Contudo, como ser um bom professor de Matemática na contemporaneidade, com tantos desafios nessa área de ensino? Qual a melhor forma de aprender? D'Ambrosio (2012, p. 77) explica que: "O ideal é o aprender com prazer ou o prazer de aprender, e

isso relaciona-se com a postura filosófica do professor, sua maneira de ver o conhecimento, e do aluno-aluno também tem uma filosofia de vida'. 'Essa é a essência da filosofia da educação". Cunha (1988) nos leva a refletir que, quando se fala de "bom professor", as características e/ou atributos que compõem a ideia de "bom" são frutos do julgamento individual do avaliador". Portanto, é possível perceber que depende da percepção de quem está envolvido no contexto caracterizar o "bom professor", uma vez que essa ideia pode ser modificada, vai depender do lugar e da situação em que se está inserido.

Refletindo sobre a prática pedagógica do professor de Matemática, percebemos várias relações, mas também entre elas podemos ressaltar a importante relação da teorização com a prática. Tendo sólido embasamento na pesquisa, esta se alia às vivências do docente, seus cursos, sua parte intuitiva. Por isso, quanto maior for o aprofundamento da pesquisa, maior será a observação, reflexão e teorização para que ocorra a incorporação da prática docente.

De acordo com Tardif (2000), o professor constrói seu conhecimento com o passar do tempo. Conforme os anos vão passando, sua prática escolar vai agregando e formando esse profissional, o que nos faz pensar sobre essa bagagem de aprendizado que se carrega, a qual pode perdurar por muitos e muitos anos. O início da carreira do docente é desafiador, pois ainda não se possui prática pedagógica. Assim, dizemos que:

> Os saberes profissionais também são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro (Tardif, 2000, p. 14).

Com relação a uma nova concepção de aprendizagem, podemos dizer que a busca por metodologias diversificadas no ensino da Matemática se faz necessária para que o professor não caia na rotina em suas aulas. Assim, será possível instigar novas ideias e, consequentemente, o enriquecimento de suas habilidades. É preciso rever a prática pedagógica, compreendendo a importância de obter cada vez mais conhecimento. Portanto, faz-se necessária uma compreensão de que o conhecimento da escola pode e deve aproximar-se do conhecimento da vida, pois:

> Promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal. Falar de um olhar complexo e transdisciplinar não é recusar o papel das disciplinas tradicionais, mas é dizer que o conhecimento escolar tem de estar mais próximo do conhecimento científico e da complexidade que ele tem vindo a adquirir nas últimas décadas (Nóvoa, 2009, p. 37).

Permeando as abordagens da prática pedagógica de D'Ambrósio (2012), podemos pensar com relação à busca por compreender o porquê eles devem aprender determinados conteúdos e resolver problemas matemáticos. A partir desse ponto, é possível perceber que isso ocorre porque não

encontram sentido em resolvê-los. Gómez Chacón (2002, p. 4), esclarece que: "*Los alumnos, ante un problema que consideran difícil, muchas veces se plantean si merece o no la pena tratar de resolverlo, si no será una pérdida de tiempo, etc*". A partir dessas perspectivas, uma aliada importante nesse processo de entendimento é a afetividade entre o professor e o aluno, que contribui significativamente na relação de confiança que se estabelece durante o ato educativo.

Em diversos momentos, a Matemática emocional também é um fator relevante no processo de ensino e aprendizagem, pois quando o aluno se depara com uma nova situação ou algo que lhe é desconhecido, isso acaba afetando seu aspecto psicológico, pois poderá apresentar um sentimento de medo que interfere em seu desempenho e entendimento. É nesse momento que a relação de afetividade com o professor proporciona maior abertura para interações.

## 3 ANÁLISE DE RESULTADOS

Os participantes do estudo faziam parte de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II, de um colégio da rede privada de Porto Alegre/RS. O grupo era composto por meninos e meninas, ao todo 28 discentes. A faixa etária aproximada era entre 13 a 15 anos. A maioria dos estudantes já fazia parte do colégio desde os anos iniciais. Era uma turma participativa, curiosa e questionadora. A maioria já estudava junto desde os anos iniciais, fazendo com que fossem mais unidos e tinham uma relação afetiva mais consolidada, por se conhecerem há mais tempo. Foi aplicado um questionário que serviu para a realização da análise de conteúdo com base em Bardin (2016). O modo de coleta das respostas foi anônimo, de maneira que os estudantes se sentiram à vontade para contribuir com as suas reflexões, bem como para expressar suas opiniões.

Um dos questionamentos feitos aos alunos foi com relação à aplicação da matemática durante as aulas, relacionando-a com os conhecimentos obtidos nos anos anteriores e as situações do dia a dia que utilizavam a Matemática. Essa abordagem foi realizada a partir da perspectiva de Ausubel (1968); Moreira e Masini (2001), quando enfatizam o processo de ancoragem, subsunção e assimilação. A intenção foi de compreender se os alunos acreditam na importância dos conteúdos aprendidos nos anos anteriores para darem significados ao que é aprendido no ano em curso e se o que é aprendido faz diferença no seu cotidiano. Identificamos que os alunos elencam como principais conteúdos para seguimento em suas aprendizagens no 8º ano, as operações básicas, adição, subtração, multiplicação e divisão, além da radiciação, cálculos com frações, porcentagem, regra de três, equações, operações com decimais, regra de sinais e expressões numéricas. Em contrapartida, dos 28 respondentes, 3 disseram que não utilizam nenhum conteúdo do 7º ano como base no ano em curso. De acordo com as percepções discentes verificamos que, em sua maioria (89%), os alunos acreditam que utilizar conteúdos aprendidos anteriormente facilita o aprendizado de novos conceitos.

Com base nessas informações, percebemos que ocorre, de acordo com Ausubel (1968), e Moreira e Masini (2001), o processo de subsunção através de assimilação, onde os conceitos já existentes cognitivamente servem de ancoragem e fazem relação com as informações recentes, resultando em uma subsunção modificada, dando lugar a novas aprendizagens. Quando aludimos ao uso dos conceitos matemáticos no dia a dia, o que mais apareceu como referência significativa no cotidiano foi a porcentagem para verificar acréscimos e descontos, situações envolvendo valores em compras, quantidades e medidas utilizadas como na hora de cozinhar, bem como a noção de divisão para repartir determinada quantidade.

Percebemos que os alunos citaram conteúdos que auxiliam diretamente nas situações em que eles se veem desafiados a resolver no dia a dia envolvendo cálculos diversos, quando realizam tarefas simples, mas que a Matemática aparece como utilitária e necessária para executar tais ações. É em momentos como esses de uma ida ao supermercado, de preparar alguma receita, receber descontos, fazer um financiamento e saber quanto pagará no final do prazo estipulado, se vale a pena a negociação ou não, calcular a medida de um medicamento, controlar horários, fazer uma reforma, que os alunos se referem à importância dos conteúdos matemáticos. O fato gera, a partir do aluno, a necessidade de compreender os diferentes conceitos citados através da curiosidade e inquietações diárias.

Quando os alunos são desafiados a procurar soluções para os diferentes contextos em que estão inseridos, desenvolvem a criatividade, pois é a partir da inquietação que buscam meios para resolver determinadas circunstâncias, fato esse que está diretamente relacionado com o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Dewey (1979, p.84) considera que: [...] “pensar reflexivo é um processo de investigar relações; e o sentido agora lembrado indica que pensar bem não se limita a encontrar “qualquer velha espécie” de relação, mas aprofunda-se, até achar uma relação, tão precisamente definida quanto permitam as condições”. Isso só é possível porque anteriormente teve a oportunidade de aprender de forma significativa, o que faz com que as relações ocorram cognitivamente de forma facilitada.

De acordo com a análise das informações fornecidas pelos estudantes, buscamos descrever o potencial das metodologias diversificadas no desenvolvimento do pensamento matemático. Os discentes foram convidados a refletir sobre as seguintes questões: Nas aulas de Matemática você percebe a utilização de recursos diferentes como: jogos concretos e virtuais; Jamboard; Podcast, trabalho em grupo? Quais? Você considera importante o uso das novas tecnologias digitais (Google sala de aula, Google Forms, Jogos online, Khan Academy) nas aulas de Matemática? Por quê? Ao utilizar celular, computador, Ipad, notebook, você se distrai com maior facilidade com acessos a páginas fora do contexto da aula? Os dados levantados a partir das respostas obtidas nos mostram que as atividades diversificadas são valorizadas pelos estudantes, principalmente quando se referem às

tecnologias, assim como explicam Sales e Leal (2018, p. 9), [...] “As crianças e jovens que hoje se encontram nas escolas de educação básica têm sua existência modificada pela íntima conexão com as tecnologias digitais”. Corroborando, Ausubel (1968), indica a importância de o indivíduo procurar evidências de compreensão significativa, o que com as novas tecnologias se torna mais evidente e diminui o risco de ocorrer uma “simulação de aprendizagem significativa”. Os recursos mais citados foram os digitais, correspondendo a 67,9%, como os jogos virtuais e interativos, Jamboard, Kahoots; Khancademy; Quizz; Podcas; Canva. Alguns respondentes (17,9%) salientam que aulas com a utilização de quadro (lousa) escolar, caderno, livro didático e listas de exercícios impressas, pesquisas em livros e materiais de apoio impressos, trabalho em grupo, atividades interdisciplinares, também auxiliam para maior compreensão do conteúdo abordado, e o restante (14,3%) não demonstrou preferência por nenhum dos recursos citados.

Já com relação a considerar importante o uso das novas tecnologias digitais (Google sala de aula, Google Forms, Jogos online, Khan Academy) nas aulas de Matemática, todos os respondentes (100%) descreveram como algo a mais para poderem entender o conteúdo, afirmando que agiliza na realização dos trabalhos, torna as aulas mais práticas e divertidas, e que os estudos ficam mais interessantes. As aulas mais dinâmicas servem como facilitadoras para entender o conteúdo, despertando a dinamicidade e o interesse pelas novas abordagens. O uso das novas tecnologias passa a fazer parte de forma significativa, servindo como ferramentas que contribuem positivamente no processo de ensino e aprendizagem, onde os estudantes estão familiarizados com os diferentes recursos. Essas tecnologias digitais também favorecem os docentes, oportunizando uma diversidade de recursos para o desenvolvimento dos diferentes conceitos, inovando e tornando as aulas mais interessantes e criativas.

Em sua maioria, os estudantes citam a utilização de recursos diversificados e relacionam as aulas com momentos interessantes, divertidos, dinâmicos e dessa forma aprendem com maior facilidade. Em contrapartida, aproximadamente 2/3 dos alunos acreditam que os dispositivos móveis como celulares, Ipads, notebooks, contribuem para maior distração durante as aulas, o que nos faz refletir sobre a importância de ter uma metodologia diversificada e um planejamento que desperte a curiosidade e inquietação. Se a aula ocorrer de forma dinâmica, divertida e com utilização de recursos diversificados, poderemos ter maior atenção desses alunos. Porém, existe a possibilidade de distração com páginas da web e aplicativos por terem acesso facilitado. Se a aula não estiver envolvente teremos chances de 2/3 dos alunos em algum momento perderem o foco com assuntos fora do contexto.

Na área da Matemática um dos grandes desafios para os alunos é a resolução de problemas. Pensando na importância dessa abordagem, fomos em busca de identificar a presença da matemática e a possibilidade de utilizá-la como ferramenta para auxiliar na resolução de problemas no cotidiano

a partir das concepções discentes. Para Polya (1978, p. 65): “Resolver problemas é uma habilidade prática, como nadar, esquiar ou tocar piano: você pode aprendê-la por meio de imitação e prática”. Quando falamos de resolução de problemas podemos utilizar como base o método Polya, que segundo Pontes (2019, p. 1) se caracteriza em três etapas: Compreender o problema, designar um plano, executar o plano e retrospecto do problema. Ao desenvolvermos essa prática junto ao nosso aluno estamos ajudando-o a desenvolver habilidades e o raciocínio lógico.

Com base na resolução de problemas, os alunos foram convidados a refletir e responder às seguintes questões: Ao resolver um problema matemático, facilita o assunto ser uma situação do seu dia a dia? Dê um exemplo de um problema do dia a dia que você utiliza a matemática para resolver. Para essa abordagem fizemos o levantamento de algumas colocações relevantes por parte dos alunos, os quais relatam que sentem maior facilidade de resolver problemas nas situações que envolvem compras, medidas de tempo, medidas de capacidade e divisões simples. Elencamos algumas respostas dadas pelos alunos: A1. “Por exemplo, eu preciso separar itens com meu irmão, quanto eu terei que separar para ficarmos com quantias iguais? ” A2. “A adição, calcular o preço de algumas coisas, operações com decimais, por exemplo no supermercado calculando o preço das coisas”. A3. “Acho que quando vou dividir comida ou tempo ou até dinheiro com minha família e amigos”. A4. “A Matemática me ajuda nos supermercados, nos restaurantes e nos hotéis, pois ela nos faz ter um senso crítico das coisas”. A5. “Quando minha mãe falar, eu vou sair daqui 30 minutos, já vai se arrumando ai, eu tenho que fazer uma conta simples para saber quando ela vai sair”. A6. “Na compra para calcular os descontos e para calcular o valor total”. A7. “Organização dos horários do meu dia”. A8. “Em alguns jogos eu tenho que calcular a porcentagem, para saber o quanto falta pra completar algum objetivo”. A9. “Somar o preço de produtos onde se tem que somar os centavos que são números com vírgula, receber dinheiro”. A10. “Quando vou jogar fica muito mais fácil usando matemática”. A11. “Comprando roupas podemos utilizar a porcentagem para o desconto”. A12. “Na minha extensão de tomadas tem quatro lugares disponíveis, mas eu tenho cinco tomadas para ligar e sempre tenho que tirar ou substituir uma”. A13. “Para ver o quanto de troco alguém me deve”. A14. “Em uma aula de educação física, para saber a percentagem de acerto de um certo aluno”. A15. “Ao cozinhar, então quando eu faço uma receita uso bastante a Matemática”. A16. “Ao ler livros, saber qual é a metade das páginas, ou a metade da metade”. A17. “Alguns problemas matemáticos podem ocorrer como uma situação do meu dia a dia, por exemplo, utilizo muita divisão e multiplicação, tanto de números normais até como frações, medidas também utilizo muito, assim como, anteriormente já citado, porcentagem e decimal com a questão das compras”. A18. “Eu adoro cozinhar, então quando eu faço uma receita uso bastante a Matemática”.

Se observarmos os exemplos citados pelos respondentes percebemos que nas diferentes situações eles acabam utilizando o método Polya, pois compreendem, designam o que fazer,

executam e por fim analisam se deu certo ou não. Nesse momento acabam resolvendo problemas no dia a dia que envolvem o desenvolvimento de habilidades e raciocínio lógico.

Os alunos relataram sobre as melhores formas de trabalhar a resolução de problemas durante as aulas que facilitam seu entendimento e elencaram algumas práticas pedagógicas que auxiliam nessa compreensão, tais como: A1. “Explicação básica e exercícios regulando a dificuldade sendo assim crescente e explicando.” A2. “Através de jogos, ou exercícios do livro”. A3. “Formas mais lúdicas e divertidas, eu não sou muito boa no ensino tradicional”. A3. “Utilizando o quadro, com exercícios de fixação, livro e o professor explicando”. A4. “Correções das atividades e depois construir um resumo explicativo”. A5. “Jogos dinâmicos, apresentações interativas e plataformas digitais”. A6. “Eu consigo entender melhor quando a sora passa jogos online, porque aí eu posso ver se eu realmente entendi o conteúdo”. A7. “Acho que fazendo jogos online ou até algo fora do comum parecido com o que a professora de português do 6º e do 7º ano fazia”. A8. “Explicações da professora (no quadro), e dos meus colegas para ter outras visões de como solucionar os problemas”. A9. “Eu acho que quando corrigem as atividades, você verá seu erro mais antes estará praticando a matéria”. A10. “Quando o professor mostra uma questão deste conteúdo e depois vai construindo um resumo explicativo junto com os alunos e envia para eles depois para sempre que tiverem dúvidas terem onde consultar”. A11. “Eu acho que primeiramente entender a questão é descobrir a partir disso como será feita a resolução”.

Podemos perceber que os alunos salientam que a resolução de problemas auxilia na hora de fazer compras, cozinhar ou em momentos da rotina familiar com relação ao tempo e organização. Ao trabalhar a resolução de problemas matemáticos, enfatizam que a análise do problema, correção detalhada do professor, jogos matemáticos, resumos, apresentações interativas e plataformas digitais auxiliam nesse processo de entendimento.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem significativa na área da Matemática não acontece somente pelo material utilizado, pois é necessário ter atitude significativa durante o processo de aprendizagem e o aluno estar disposto a aprender significativamente. Isso ocorre quando ele se sente inquieto, curioso e motivado a buscar, explorar o novo, saber e fazer de forma criativa, participativa. A partir daí, faz relações com conceitos anteriormente aprendidos em seu cotidiano, de forma a valorizar e dedicar-se na busca por mais conhecimentos, sendo o protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

A partir da análise realizada, os estudantes indicam a importância e a forma significativa com que as metodologias diversificadas contribuem na compreensão dos diferentes conceitos. Aos poucos vamos percebendo a necessidade de mudança nas metodologias e compreendendo que nossos

estudantes precisam ser desafiados por algo que desperte o interesse, de forma que consigam fazer relações com seu cotidiano e entender que a Matemática é interessante e útil para a vida. Porém, essas questões vão muito além da sala de aula, começam na formação dos docentes, os quais são preparados para suas práticas pedagógicas.

Em contrapartida, salientamos a importância da autonomia do estudante e o comprometimento em se engajar nos estudos. A partir do uso das metodologias diversificadas é possível fazer com que os estudantes se sintam desafiados e queiram aprender sempre mais.

## REFERÊNCIAS


AUSUBEL, D. P. **Educational psychology**: a cognitive view. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1968.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CARCANHOLO, F. P. S. **Os jogos como alternativa metodológica no ensino de matemática**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: http://bit.ly/3aIB1Me. Acesso em: 24 mai. 2020.

CHRISTENSEN, C. M.; RAYNOR, M. E.; MCDONALD, R. What is disruptive innovation. **Harvard Business Review**, [*S.l.*], v. 93, n. 12, p. 44-53, 2015. Disponível em: https://bit.ly/3hdfEq2. Acesso em: 20 jul. 2021.

CUNHA, M. I. **A prática pedagógica do "bom professor"**: influências na sua educação. 1988. 178 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadualde Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251104. Acesso em: 14 abril. 2021.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática**: da prática à teoria. 23. ed. Campinas: Papirus, 2012.

DELAZERI, G. R. **A competência de resolução de problemas que envolvam o pensamento algébrico**: um experimento no 9º ano do Ensino Fundamental. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Luterana do Brasil, Canoas. 2017. Disponível em: https://bit.ly/3cL4c3O. Acesso em: 24 mai. 2020.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição). 4. ed. Tradução de Haydée Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1979.

GÓMEZ CHACÓN, I. M. Afecto y aprendizaje matemático: causas y consecuencias de la interacción emocional. In: CARRILLO YAÑES, J. (coord.) **Reflexiones sobre el pasado, presente y futuro de las Matemáticas**. Huelva: Universidad de Huelva, 2002. p. 197-227. Disponível em: https://bit.ly/3v5HvNn. Acesso em: 04 jun. 2021.

MOREIRA, M.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

POLYA, G. **A Arte de Resolver Problemas**. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 1978.

PONTES, E. A. S. A arte de ensinar e aprender matemática na educação básica: um sincronismo ideal entre professor e aluno. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 7, n. 8, p. 163-173, 2018. Disponível em: https://bit.ly/3hqFJ5Z. Acesso em: 15 maio 2021.

PONTES, E. A. S. Método polya para resolução de problemas matemáticos: Uma proposta metodológica para o ensino e aprendizagem de Matemática na educação básica. **HOLOS**, [S.l.], v. 3, p. 1-9, 2019. Disponível em: https://bit.ly/3tEf3mf. Acesso em: 24 maio 2020.

SALES, S. R.; LEAL, R. E. G. Práticas pedagógicas inovadoras na formação docente: ciborguização do currículo do curso de pedagogia. **Revista Internacional de Educação Superior**, [*S.l.*], v. 4, n. 1, p. 7-24, 2018. Disponível em: http://bit.ly/3jkgeT0. Acesso em: 24 maio 2020.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, [*S.l.*], n. 13, 2000. Disponível em: https://bit.ly/2YRqMPS. Acesso em: 31 maio 2020.

VIEIRA, A. R. L.; RIOS, P. P. S.; VASCONCELOS, C. A. A linguagem simbólica e a resolução de problemas matemáticos no 8º ano do Ensino Fundamental. **Educação Matemática Pesquisa**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, [*S.l.*], v. 22, n. 1, jan. 2020. Disponível em: https://bit.ly/3cK4oQC. Acesso em: 22 maio 2020.

# CAPÍTULO 10

## DIGNIDADE MENSTRUAL E O BANHEIRO DA ESCOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO

Gabriela Bieger Reyes

## 1 INTRODUÇÃO

A pobreza menstrual é uma questão estrutural que impacta diretamente a dignidade e os direitos fundamentais das estudantes em idade escolar, especialmente no que diz respeito às suas jornadas pedagógicas. Apesar de ser uma experiência vivenciada por uma parcela significativa da população, a menstruação permanece historicamente negligenciada como tema no campo da Educação. Este capítulo parte do diálogo estabelecido na dissertação de mestrado intitulada "*Depois que eu fiquei mocinha mudou muita coisa*": *a pobreza menstrual e o itinerário formativo de alunas do 9º ano do ensino fundamental*, defendida em 2023, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unilasalle Canoas.

A partir da definição de dignidade menstrual como a aptidão de uma pessoa para lidar com sua menstruação de forma adequada, conforme Bahia (2021), observa-se que, no Brasil, a precariedade nesse campo revela a prevalência da pobreza menstrual. Motta e Brito (2022) a definem como a ausência de acesso a itens básicos de higiene, informações claras sobre o ciclo menstrual e saneamento adequado. Esse cenário é agravado pelos altos custos de absorventes, considerados artigos de luxo pela tributação, evidenciando uma desigualdade que transcende as questões de gênero, classe e raça.

No contexto escolar, a pobreza menstrual reforça desigualdades estruturais. Dados da UNFPA e UNICEF (2021) indicam que ela compromete trajetórias educacionais e profissionais, além de alimentar ciclos transgeracionais de pobreza feminina. Entre as consequências, destaca-se o absenteísmo escolar, levando estudantes a perderem até 45 dias letivos por ano (Lima, 2021), evidenciando a menstruação como mais um fator de desigualdade de gênero na educação básica.

Esse debate insere-se no conceito de condições WASH (Água, Saneamento Básico e Higiene) (UNFPA, UNICEF, 2021), fundamental para entender como a infraestrutura dos banheiros escolares se relaciona com a experiência da pobreza menstrual. Durante o período menstrual, o uso de instalações sanitárias aumenta, não apenas pela necessidade de troca de absorventes, mas também pela verificação de possíveis vazamentos. O banheiro escolar, nesse contexto, transcende sua função

sanitária, tornando-se um espaço coletivo feminino que deveria garantir segurança e dignidade menstrual.

Ao explorar essas questões, este capítulo analisa o banheiro escolar como espaço educativo, examinando sua infraestrutura e utilização, e como esses elementos influenciam as jornadas pedagógicas das meninas que menstruam.

## 2 METODOLOGIA

A construção metodológica deste estudo fundamenta-se no Estudo de Caso, conforme delineado por Yin (2005). Essa abordagem foi escolhida devido à escassez de pesquisas na área de pobreza menstrual (Reyes, 2023). Quando um fenômeno é pouco explorado ou apresenta poucos casos documentados, essa metodologia permite a identificação de hipóteses que podem ser aprofundadas em pesquisas futuras (Yin, 2005). Para a análise dos dados gerados, optou-se pela Análise de Conteúdo, conforme os pressupostos de Bardin (1970).

Segundo Gil (2002), as informantes selecionadas para o estudo constituem uma amostra populacional. A definição desta amostra considerou características relevantes para garantir uma representação clara e precisa da população estudada, dada a impossibilidade de análise da totalidade dos indivíduos. Essa delimitação foi essencial para identificar as participantes, aqui denominadas protagonistas.

Embora o papel de protagonista não seja comum em estudos de caso, este conceito foi adotado sob o entendimento de que as narrativas emergem diretamente de pessoas que vivenciam o objeto de estudo em seus cotidianos. Essas participantes não apenas discutem menstruação e pobreza menstrual, mas experienciam tais questões em suas rotinas, conferindo centralidade às suas vozes no processo investigativo. A seleção do grupo de protagonistas foi realizada com base nos critérios do quadro a seguir:

Quadro 1 - Critérios de seleção das protagonistas da pesquisa

| CRITÉRIO | JUSTIFICATIVA |
|---|---|
| Rede pública de ensino | O foco em escolas públicas reflete os maiores desafios relacionados à pobreza menstrual em jovens estudantes, reconhecendo a questão como também ligada à classe social. |
| Ensino Fundamental | Dado que, segundo o UNFPA e UNICEF (2021), cerca de 90% das brasileiras têm a menarca entre os 11 e 15 anos, idade correspondente ao Ensino Fundamental, essa etapa foi escolhida como recorte para o estudo. |
| Novo Hamburgo/RS | A delimitação geográfica foi definida pela necessidade de viabilizar a pesquisa e pela localização urbana do município, situado na região metropolitana de Porto Alegre. Além disso, entre 2022 e |

| | |
|---|---|
| | 2023, ocorreram formações de professores sobre violência de gênero nas escolas, com a participação da pesquisadora. |
| Escola selecionada | A instituição, localizada no bairro Canudos, foi escolhida pela Secretaria de Educação de Novo Hamburgo e contou com o aceite da direção para a realização do estudo. |
| Turma do 9º ano | A investigação foi delimitada a estudantes dessa etapa do Ensino Fundamental. |
| Identidade de gênero feminina | Foram incluídas meninas que se reconhecem enquanto mulheres, excluindo participantes que se identificam como meninos, homens ou qualquer identidade masculina, abrangendo meninos transgêneros, homens transgêneros, e pessoas não binárias ou agênero. |

Fonte: elaborado pela autora (2024)

A participação das meninas no estudo foi voluntária, respeitando-se o princípio de autoria das próprias narrativas. Apesar do convite ter sido estendido a um total de 30 alunas, somente 13 estudantes retornaram com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Assentimento Livre e Esclarecido, estando aptas, assim, a participarem da pesquisa. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unilasalle Canoas, conforme o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 74197923.2.0000.5307, em conformidade com a Resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde, que regula estudos envolvendo seres humanos.

Os instrumentos de coleta de dados, conforme Gerhardt e Silveira (2009), foram cuidadosamente elaborados para registrar e medir as informações necessárias. Foram utilizados questionários para a coleta de dados sociodemográficos, seguidos de entrevistas semiestruturadas, que deram espaço às protagonistas para narrar suas histórias de vida.

Sobre a entrevista semi-estruturada, essa abordagem possibilitou à pesquisadora acessar detalhes sobre as experiências das participantes, explorando suas percepções acerca dos ciclos menstruais no ambiente escolar, cujo recorte analítico é apresentado a seguir.

## 3 O BANHEIRO COMO ESPAÇO EDUCATIVO

No contexto deste capítulo, a análise centra-se no banheiro escolar não apenas como um espaço destinado à saúde e higiene dos estudantes, mas também como um ambiente educativo, capaz de influenciar as jornadas pedagógicas das meninas que menstruam. Este enfoque reflete um recorte das categorias de análise abordadas na dissertação da autora, permitindo um aprofundamento sobre as condições estruturais e simbólicas que permeiam a vivência da pobreza menstrual no cotidiano escolar.

A relação entre as condições WASH e a pobreza menstrual evidencia a precariedade de recursos e infraestrutura básica em muitas escolas públicas, fator que impacta diretamente a experiência educacional das alunas (UNFPA; UNICEF, 2021). A investigação do banheiro como espaço coletivo

feminino reforça sua importância enquanto lugar de segurança, privacidade e acolhimento, aspectos essenciais para o enfrentamento das desigualdades de gênero na educação. Ao delimitar o banheiro como objeto central desta análise, busca-se compreender como sua infraestrutura e utilização contribuem para perpetuar ou mitigar as barreiras impostas às estudantes, considerando os desafios enfrentados durante seus ciclos menstruais.

## 3.1 Caracterização inicial do espaço

No período pandêmico (Covid-19, 2020-2022) houve a construção de um novo prédio de salas de aula no terreno da escola, ampliando a capacidade de atendimento dos/das estudantes. Nesse novo prédio, de dois andares, estão alocadas as turmas dos anos finais do fundamental, dentre elas os nonos anos entrevistados. Além das novas salas, há ainda um novo banheiro com quatro cabines individuais e pia, que aparece nas falas das protagonistas em contraponto ao antigo banheiro, que ficava perto da secretaria da escola. Nesse sentido, o banheiro antigo era muito mais frequentado pela equipe de limpeza que o novo banheiro, no sentido que a frequência de limpeza e a reposição de produtos de higiene era maior no antigo espaço.

O uso do banheiro no ambiente escolar pode ser considerado um tabu para algumas estudantes: *"eu vejo que tem gente que não gosta de usar, tipo, banheiro de escola,* ***não gosta de ir no banheiro da escola****"* (A3). Essa fala indica que há uma resistência por parte de algumas alunas em utilizar os banheiros da escola, sugerindo uma possível aversão ou desconforto associado a esse ambiente. Essa atitude pode ter diversas origens como privacidade, influências culturais ou, até mesmo, a disponibilidade ou não de produtos básicos de higiene, como o papel higiênico.

## 3.2 O papel higiênico

O principal item de reclamação das estudantes é o acesso ao papel higiênico. Conforme relata a protagonista A10, o novo banheiro trouxe mudanças significativas para as dinâmicas de higiene e conforto das estudantes: "*Quando eu vou no banheiro, então, o papel higiênico eu acho que era nas salas mas não é mais, é no banheiro mas não é dentro da cabine,* ***é fora****"* (A10). Nos banheiros novos, o papel higiênico fica fora das cabines individuais, o que causa uma série de transtornos para as protagonistas:

| |
|---|
| *"Igual papel higiênico,* ***papel higiênico é fora dos banheiros****, então a gente, a quando a gente fica a gente se limpa, deixa limpo, e não tem dentro do banheiro, tem fora, só, e* ***isso dá medo né de ficar e não poder ter****, não ter* [papel higiênico]". *(A7)* |
| *"ou quando a gente vai se limpar no banheiro tem papel só que invés de ser nas cabines do banheiro* ***é do lado de fora****, daí é ruim, às vezes a gente limpa mais de uma vez, por causa que suja" (A8)* |

| |
|---|
| *"na escola eu acho meio ruim, porque **o papel higiênico fica do lado de fora**, então, tipo, por exemplo, se eu tô menstruada, é meio ruim, porque, eu precisaria de mais papel higiênico às vezes" (A4)* |

Ainda, é recorrente não ter produtos de higiene nos banheiros:

| |
|---|
| *"e aí **o que eu mais precisaria, no caso, é papel higiênico**, e isso para mim sempre tem no banheiro, quando eu vou…. não é bem papel higiênico que tem, é aquele papel de limpar a mão, sabe? que é um negócio que tu puxa assim e é um papel mais áspero… mas não é ruim, eu acho." (A3)* |
| *"de vez em quando não tem papel higiênico, **tem que tá pedindo, tem que pegar autorização pra ir no banheiro, porque tem pessoas que não sabe cuidar**, tudo uma burocracia…"(A1)* |
| *"tinha sabão antes na escola, **mas eles tiraram**, só tem água, e para secar a mão tu tem que secar na roupa, ou pegar o papel." (A4)* |

Uma das protagonistas ainda complementa:

| |
|---|
| *"então, assim, quando eu tô, pelo menos, **eu gosto de enrolar o meu absorvente para não aparecer**, mas eu não vou ficar pegando vários pedaços de papel higiênico e levando, então não tem como, daí isso fica ruim." (A10)* |

Nesse sentido, percebe-se que a vergonha do menstruo e possibilidade de alguém descobrir sobre a menstruação é algo que causa tamanha vergonha que até o lixo é escondido para que outras meninas, até mesmo aquelas que ainda não tenham passado pela menarca, não vejam a existência do sangue menstrual em um espaço de uso coletivo; as protegendo, de certa forma, do desconforto ver sangue menstrual e saber sobre a menstruação.

Quando indagadas se já deixaram de ir ao banheiro por não ter papel higiênico elas respondem: "*já"* (A1) e *"sim [risos constrangidos]"* (A4). A falta de recursos básicos no banheiro pode levar as estudantes a adotarem práticas prejudiciais, como evitar o uso do banheiro, o que, por sua vez, contribui para a perpetuação de estigmas em torno da menstruação. Além disso, a retenção prolongada da urina durante o período menstrual pode levar a uma série de problemas de saúde, sendo as infecções urinárias e ginecológicas uma das principais preocupações, conforme Unfpa e Unicef (2021). Ainda:

> A garantia de acesso a sanitários seguros, limpos e apropriados durante a menstruação é essencial para prevenir infecções e outras questões de saúde gerados pelo uso contínuo de um mesmo produto menstrual. (UNFPA; UNICEF, 2021, p. 14)

O papel higiênico desempenha um papel crucial na promoção da dignidade menstrual nos banheiros escolares, contribuindo para a segurança sanitária e a boa higiene menstrual das alunas menstruadas. Disponibilizar papel higiênico nessas instalações é essencial para garantir que as jovens tenham acesso a recursos básicos durante seu ciclo menstrual, conforme aponta Unfpa e Unicef:

> Em associação à infraestrutura, um dos insumos indispensáveis para a garantia da dignidade menstrual é o papel higiênico. Estima-se que no Brasil 1,24 milhão de meninas, 11,6% do total de alunas, não tenham a sua disposição papel higiênico nos banheiros das escolas em que estudam (UNFPA; UNICEF, 2021, p. 18)

Além de proporcionar uma experiência mais confortável, o papel higiênico é fundamental para a manutenção da limpeza e higiene adequadas durante a troca de absorventes ou outros produtos menstruais. Isso não apenas ajuda a prevenir possíveis infecções, mas também promove um ambiente escolar mais inclusivo, onde as estudantes se sentem respeitadas e apoiadas em suas necessidades biológicas.

Ao reconhecer a importância do papel higiênico como um insumo indispensável, as escolas contribuem para a garantia da dignidade menstrual, promovendo a saúde e o bem-estar das estudantes menstruadas. Mas, não é somente o papel higiênico o produto que as protagonistas têm difícil acesso, o sabonete também encontra-se em falta: "São mais de 3,5 milhões de meninas que estudam em escolas que não disponibilizam sabão para que os escolares lavem as mãos após o uso do banheiro." (UNFPA; UNICEF, 2021, p. 19)

*"É geralmente, tipo, às vezes no banheiro não tem sabonete, papel higiênico…*
**Pesquisadora**: daí, como é que tu faz?
*tipo assim, às vezes quando eu entro no banheiro e eu vejo que não tem, eu não vou…* [aluna ficou muito retraída]
**Pesquisadora**: daí tu segura até em casa?
*uhum* [no sentido de confirmar]
**Pesquisadora**: e se não tem , teria algum lugar aqui na escola que tu poderia pedir isso?
*acho que agora, não. Eu acho que poderia reclamar com a direção, mas eu nunca reclamei"* (A2)

Saber que não há produtos básicos de higiene nos banheiros é um fator estressante e presente nas conversas entre as estudantes: *"A gente debate, assim, como eu te falei, da escola não ter, essas coisas, é ruim, né?* ***É muito ruim, pra nós que somos meninas****, daí aqui na escola, não é só nossa série,* ***é as outras também****."* (A7). A ausência de boas condições sanitárias nesse contexto pode ter impactos significativos gerando desconforto, insegurança e estresse nas alunas que enfrentam essa realidade. A menstruação é envolta em estigmas e tabus, e a pobreza menstrual intensifica a discriminação e a estigmatização associadas a esse fenômeno natural. Consequentemente, garantir boas condições para o cuidado da saúde menstrual não só promove o bem-estar físico, mas também é essencial para criar um ambiente que respeite a dignidade de todas.

### 3.2 A caixinha de absorventes

Sobre a necessidade de usar absorventes na escola e o medo que advém de não ter, elas falam: "ah, é um pouco ruim, né, **o medo de vazar** ou alguma coisa assim, ou quando eu esqueço de colocar absorvente na mochila, né, na escola dificilmente tem, né." (A8). Sobre a possibilidade de vazamento, o medo e a vergonha, McHugh (2020) postula que a utilização do termo vazar tem o efeito de marginalizar o sangue menstrual, retratando-o como algo que se situa além da aceitabilidade normativa, ao mesmo tempo em que reitera a ideia de que a menstruação não deve ser percebida. O

estigma associado ao ato de ocultar a menstruação, vivenciado pelas estudantes, culmina nos sentimentos de medo e constrangimento. Isso contribui para a formação de uma cultura menstrual enraizada na vergonha, instruindo as estudantes de que apresentar uma marca de menstruação no espaço escolar representa uma das situações mais constrangedoras a que podem estar sujeitas.

> *"É que, tipo assim, aqui na escola a gente tem, eu acho que muitas das meninas que vão vir vão falar isso, por causa que* ***a gente tem medo de vir e, tipo assim, às vezes a gente vem menstruada****, né, e a gente às vezes esquece de botar absorvente e coisa, dentro da mochila, porque é muita correria pra vim, e aqui na escola eles não oferecem,* ***não é que não oferecem, é que dentro do banheiro não tem****, antes tinha, e muita gente tem vergonha de pedir aqui, às vezes não tem, e daí a gente fica com medo, às vezes ficar e não ter."* (A7)

Sobre o acesso à absorventes na escola, elas relatam o caso da caixinha de absorventes no banheiro: *"Eles até colocavam alguns absorventes no banheiro pra quem precisasse mas, tipo, nunca teve palestra, esse tipo de coisa…"*(A2) onde não houve espaço para diálogo sobre o novo elemento no banheiro e as possibilidades de uso. Outra protagonista relata: *"aqui na escola é bem ruim, porque absorvente tinha que ter aqui, eu acho que foi, começo da pandemia teve, nos outros banheiros, teve, assim, uma semana,* ***quando acabou tudo, acabou****".* (A10). A falta de continuidade na oferta de absorventes foi um dos fatores mais citados:

> *"teve uma época, que foi no sétimo ano, não me lembro se foi 2019 ou 2020, que eles colocaram uma* ***caixinha de absorvente no banheiro****, aqui de baixo, só que durou uma semana porque, nem isso durou, porque eles não reabasteciam a caixinha com absorvente, então é um pouco ruim.*
> **Pesquisadora**: e quando eles colocaram a caixinha, eles conversaram com vocês meninas sobre o que que era aquela caixinha?
> *sim, no sétimo ano, ali, em 2020*
> **Pesquisadora**: e tu lembra quem que conversou com vocês sobre isso?
> *a sora Aline [coordenadora pedagógica]*
> **Pesquisadora**: e tu lembra assim, o que ela disse sobre essa caixinha?
> *ela falou sobre a menstruação, que é normal e tal, e da caixinha, que ia ter no banheiro, que se acabasse era para avisar a tia, pra tipo, reabastecer, ou alguém avisar a direção, eles não fez" (A8)*

Sobre o uso dos absorventes disponíveis, a não reposição destes é considerada enquanto consequência do mal uso do recurso por parte das demais estudantes: *"aqui na escola, eu entrei no sétimo ano, e no oitavo ano, no meio do ano, eles tinham botado um* ***negocinho de absorvente****, só que eles tiraram no meio do ano, porque* ***algumas meninas estavam roubando****, né, e eles acabaram tirando." (A5).*

Quando indagadas sobre a necessidade de absorventes no banheiro, respondem:

> *"e tinha que ter também absorvente no banheiro, porque* ***tem menina que tem vergonha de vir aqui na secretaria e pedir****, ou na secretaria não tem*
> **Pesquisadora**: o pessoal da secretaria já conversou com vocês sobre, caso precisem, que há absorventes na secretaria?
> *não, que eu me lembre não" (A8)*

A vergonha de pedir os insumos básicos de higiene menstrual mostra-se enquanto elemento que afasta essas meninas do espaço de higiene dentro da escola. Na estrutura cultural vigente, observa-se uma relação interdependente entre a vergonha e o corpo feminino, com a vergonha desempenhando

um papel destacado no exercício de controle social sobre os corpos femininos, como aponta Tarzibachi (2017, 2020).

Esta emoção é suscitada tanto pelas características intrínsecas dos corpos femininos, tais como a menstruação, a presença de pelos, emissão de odores, o crescimento dos seios, quanto pela não conformidade com as expectativas preconcebidas, estas raramente alinhadas ao *corpo padrão ideal* delineado pela ótica masculina. O paradigma corporal idealizado para a feminilidade engendra uma subjetividade que pressupõe a inferioridade e a defeituosidade dos corpos femininos, sendo a menstruação o ápice estigmatizante desses corpos.

## 4 CONCLUSÃO

O ambiente escolar desempenha um papel crucial na formação das identidades e na reprodução, ou contestação, de desigualdades sociais. Conforme Louro (2000), a escola, em sua essência, organiza espaços e delimita ações, moldando comportamentos e perpetuando desigualdades de maneira sutil e estrutural. No caso das condições WASH e do banheiro como espaço educativo, essa dinâmica se evidencia tanto na infraestrutura quanto nas práticas institucionais que refletem ou intensificam as barreiras enfrentadas por estudantes que menstruam.

A experiência escolar deixa uma marca indelével nos corpos das estudantes que dela provaram, uma vez que, de forma muito eficaz e sutil, impregna as identidades delas através de dispositivos e práticas, tornando-as pessoas “escolarizadas”. Essa marca de identidade é representada na forma como se aprende a olhar o outro e a si mesma, a ouvir, falar e para quem calar, se desenvolve uma postura física, se identifica o que é bom e decente e a necessidade de rejeitar os indecentes (Louro, 2000). Tais práticas podem perpetuar mitos e tabus sobre a natureza dos corpos que ali se formam, quando deixam de seguir o padrão masculinamente aceito socialmente.

Não tratar sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar não irá fazer com que tais assuntos desapareçam, pois “É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz” (Louro, 2000, p. 80/81). Se tais temas estão no currículo, oculto ou não, da escola, é porque eles fazem parte dos sujeitos, tanto as aprendentes quanto os ensinantes, não é uma roupa que possa ser despida ou uma ideia que possa ser esquecida. O combate ao estigma e aos tabus que a menstruação têm na sociedade deve envolver todo o ambiente escolar para que tenha resultados positivos, auxiliando também no acolhimento da multiplicidade de gêneros e sexualidades que permeiam os indivíduos que convivem no universo escolar. Ao combater o estigma e os tabus que cercam a menstruação, a escola tem a oportunidade de se constituir como um ambiente mais acolhedor,

equitativo e transformador, onde as condições WASH e o banheiro assumem seu papel como espaços educativos e de dignidade para todos os indivíduos que ali convivem.

## REFERÊNCIAS


BAHIA, Letícia. **Livre para menstruar**: Pobreza menstrual e a educação de meninas. São Paulo: Girl Up/ Herself Educational, 2021. Disponível em: https://acesse.dev/9WAiY. Acesso em: 23 de maio de 2022.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. (org). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. (Série Educação à Distância)

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

LIMA, Paola. O que é pobreza menstrual e por que ela afasta estudantes das escolas. **Agência Senado**. Publicado em: 29 jun. 2021. Disponível em: https://encr.pw/trwPJ. Acesso em: 22 maio 2022.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MCHUGH, Maureen C. Menstrual Shame: Exploring the Role of 'Menstrual Moaning'. *In*: BOBEL, C. *et al.* (ed.). **The Palgrave Handbook of Critical Menstruation Studies**. Singapura: Palgrave, 2020. p. 409-421.

MOTTA, M.C.C; BRITO, M.A.P.R. Pobreza menstrual e a tributação dos absorventes. **Confluências**. Niterói/RJ. v. 24, n.1. p. 33-64. jan/abril. 2022.

REYES, Gabriela Bieger. **Depois que eu fiquei mocinha mudou muita coisa**: a pobreza menstrual e o itinerário formativo de alunas do 9º ano do ensino fundamental. 2023. 136 f. Dissertação (Mestrado) PPG Educação, Universidade La Salle Canoas, Canoas, 2024.

TARZIBACHI, Eugênia. **Cosa de mujeres**: menstruación, género y poder. Buenos Aires: Sudamericana, 2017.

TARZIBACHI, Eugênia. The Modern Way to Menstruate in Latin America: Consolidation and Fractures in the Twenty-First Century. *In*: BOBEL, C. *et al*. (ed.). **The Palgrave Handbook of Critical Menstruation Studies**. Singapura: Palgrave, 2020. p.813-831.

UNFPA; UNICEF. **Pobreza menstrual no Brasil**: desigualdades e violações de direitos. [*S.l.*]: Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA)/ Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 2021. Disponível em: https://encr.pw/vzhF9. Acesso em: 22 maio 2022.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

# SEÇÃO II

# APRENDER NO SÉCULO XXI

# CAPÍTULO 11

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA LEITURA

Dalcifran Taveira de Oliveira
Cledes Antônio Casagrande

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental enfrenta o desafio constante de manter o interesse e a motivação dos alunos, especialmente no cenário atual, marcado pela rápida evolução tecnológica. Entre as estratégias inovadoras que têm sido discutidas na área educacional, a gamificação surge como uma possibilidade promissora, ao trazer elementos dos jogos para o processo de ensino-aprendizagem.

A relevância de se discutir a gamificação está na necessidade de inovar o ambiente escolar tradicional, que muitas vezes não responde às expectativas dos estudantes de hoje, que estão habituados a formas de interação mais rápidas e estimulantes. Fazer com que o processo de aprendizagem se torne mais interessante e cativante é um desafio para os educadores, e a gamificação oferece uma alternativa para tornar as aulas de Língua Portuguesa mais dinâmicas, sem deixar de lado os objetivos pedagógicos e o desenvolvimento das competências e habilidades inseridas na BNCC (2018).

Este ensaio é derivado de uma pesquisa de mestrado em andamento. Ele tem como objetivo geral refletir sobre o uso da gamificação nas práticas pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Do ponto de vista de seu delineamento metodológico, trata-se de uma pesquisa teórica, com revisão de literatura sobre o tema central, com abordagem hermenêutica e esforço por compreender e atualizar os principais conceitos e sentidos para a realidade da escola.

Entre os principais temas discutidos no texto, está a ideia de que a gamificação pode ajudar a superar as metodologias tradicionais, oferecendo novas formas de envolver os alunos no processo de aprendizagem. Também fazemos uma distinção entre prática pedagógica e prática educativa, ressaltando a interdependência entre teoria e prática na educação, configurando o que chamamos de *práxis*. Além disso, são abordadas as possibilidades e os desafios que o uso da gamificação pode oferecer ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

O ensaio está estruturado em quatro tópicos: a introdução; a discussão sobre as possíveis relações entre as práticas pedagógicas e gamificação; uma leitura das possibilidades e desafios da gamificação em Língua Portuguesa; e, por fim, as considerações finais.

## 2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E GAMIFICAÇÃO

Entendemos que no campo da educação as influências das diferentes correntes teóricas vindas das Ciências, especialmente das Ciências Humanas, são bastante presentes. As teorias educacionais, de maneira geral, são moldadas pela interação complexa entre os aspectos históricos, culturais e econômicos de uma época específica. Elas também são influenciadas pelas visões individuais e sociais dos diversos profissionais envolvidos na educação, além das tradições e métodos já estabelecidos ao longo da história. Além disso, essas teorias não só refletem o conjunto de ideias, práticas, aspirações e contextos sociais de sua própria época, mas também têm um papel crítico ao questionar e analisar o contexto histórico-social do qual fazem parte. (Casagrande; Flores, 2022). Os autores ainda enfatizam que,

> As produções teóricas do campo educacional são profícuas na apresentação de conceitos e termos filosóficos que se interrelacionam com os pedagógicos. São relações nem sempre muito claras e precisas, que demandam a contínua diligência e investigação dos conceitos, compreensões e significados, bem como de suas implicações para a prática pedagógica. (Casagrande; Flores, 2022, p.16)

É importante fazermos a distinção entre prática pedagógica e prática educativa. Compreendemos por práticas pedagógicas as ações, métodos, estratégias e técnicas utilizadas pelo professor no processo de ensino e aprendizagem, isto é, envolve a forma como o professor organiza e conduz as atividades em sala de aula, como seleciona e utiliza recursos didáticos, como avalia o progresso dos alunos. E assimilamos a prática educativa como um conceito mais amplo, que engloba não apenas as ações do professor, mas também todo o contexto educacional, incluindo as interações entre alunos, o ambiente escolar, as políticas educacionais, entre outros fatores. Portanto, enquanto a prática pedagógica está mais centrada nas ações específicas do professor no contexto da sala de aula, a prática educativa abrange um espectro mais amplo de atividades e influências que contribuem para a formação e desenvolvimento dos alunos.

Kemmis (1996) menciona e nos faz refletir sobre essas práticas quando diz que,

> Para o professor praticante, pode haver alguma ideia mais inocente, mais transparente, mais familiar do que a "prática"? É o que fazemos, é o nosso trabalho. Ele fala por si - ou, pelo menos, assim pensamos. Mas há outro ponto de vista: a prática educativa não "fala por si". De acordo com essa perspectiva alternativa, a prática educacional é algo que as pessoas fazem. A prática educativa é uma forma de poder, uma força que trabalha tanto a favor da continuidade social quanto da mudança social que, embora compartilhada e limitada por outros, ainda está, em grande medida, nas mãos dos professores. Através do poder da prática educacional, os professores desempenham um papel vital na mudança do mundo em que vivemos. (Kemmis, 1996, p. 17)

A prática pedagógica não é estática; pelo contrário, é dinâmica e flexível, moldando-se às mudanças de acordo com as abordagens educacionais, às novas descobertas na área da educação e às demandas emergentes da sociedade. Os educadores precisam estar em constante reflexão sobre suas práticas, buscando aprimoramento e atualização para atender às necessidades diversificadas dos alunos. Uma prática pedagógica eficaz leva em consideração não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também as características individuais dos alunos, seus estilos de aprendizagem, interesses, experiências prévias e contextos sociais e culturais. Ela busca promover não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e éticas dos estudantes.

A prática pedagógica está intrinsecamente ligada à teoria, formando um elo vital no campo da educação. A relação entre a prática e a teoria pedagógica é fundamental para o desenvolvimento de estratégias educacionais eficazes e relevantes. Assim, a interligação entre teoria e prática pedagógica é essencial para o avanço da educação, permitindo que os educadores sejam mais conscientes, reflexivos e eficazes em suas abordagens de ensino, sempre buscando maneiras de aprimorar a experiência educacional e o aprendizado dos alunos.

Kemmis (1996) relata que teoria e prática exige uma mútua dependência, porque não há uma primazia nem da teoria e nem da prática, mas há uma necessidade, no campo da educação, de fazermos uma correlação entre as duas, porque a prática exatamente enquanto *práxis* é uma ação intencionada que carrega uma teoria com interesse crítico emancipatório.

Casagrande e Flores (2022) entendem que no campo educacional, a *práxis* é concebida como uma ação reflexiva e intencional dos seres humanos. Isso implica em uma forma de agir que combina teoria e prática, capaz de analisar e modificar tanto a teoria que a embasa quanto a prática exercida. Os autores sustentam a ideia de que há princípios fundamentais na *práxis* educacional que merecem ser revistos, pois fornecem diretrizes essenciais para guiar as práticas pedagógicas contemporâneas. Esses princípios, ligados às ideias sobre a pessoa, o mundo, a sociedade e a educação, embora possam ser questionados em alguns contextos da sociedade atual, são a base que sustenta um projeto educacional que busca legitimidade e efetividade.

## 2.1 A *práxis* pedagógica no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

Stephen Kemmis, em seu prólogo no livro *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica* (1996), escrito por Wilfred Carr, destaca a importância da *práxis* na educação. A *práxis* pedagógica, segundo Kemmis, representa a interação constante e dialógica entre a teoria e a prática na educação. Ela vai além da simples aplicação das teorias na prática educativa, enfatizando a reflexão crítica dos educadores sobre suas próprias ações e práticas.

A *práxis* pedagógica, portanto, é um processo dinâmico e interativo, onde a teoria não é simplesmente aplicada à prática, mas é constantemente revisada, reconstruída e aprimorada pela reflexão crítica sobre a própria prática educativa. Esse ciclo contínuo de teorização-reflexão-ação é fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas mais conscientes, contextualizadas e eficazes. Essa abordagem ressoa com a ideia de que a *práxis* pedagógica não é apenas a união entre teoria e prática, mas sim um ciclo de ação-reflexão-transformação, onde a prática educativa é constantemente repensada e reconstruída, possibilitando uma educação mais autônoma, crítica e contextualizada.

Essa perspectiva de *práxis* pedagógica defende que os educadores não devem apenas aplicar teorias pré-existentes de forma mecânica, mas sim engajar-se em um processo reflexivo contínuo. Isso implica em considerar as teorias como guias, mas também desafiá-las e reformulá-las com base nas experiências vividas na prática. Kemmis (1996) enfatiza a importância da reflexão crítica como parte integrante da *práxis* pedagógica. Através dessa reflexão, os educadores questionam e analisam suas práticas, considerando não apenas os resultados obtidos, mas também os valores, crenças e contextos que influenciam suas ações.

Casagrande e Flores (2022, p. 19) acrescentam que "ao considerar a necessidade de que toda a ação pedagógica seja reflexiva, organizada, pensada e planejada sob pressupostos teórico-práticos, romperemos com o preconceito corrente de que as teorias pouco ou nada contribuem com a prática." Para Franco, Libâneo e Pimenta (2011), o conhecimento prático, que é resultado da combinação de diferentes saberes necessários para a ação, relaciona-se de forma dinâmica com o conhecimento teórico, e é construído historicamente, passando por transformações ao longo do tempo, destacando a importância do diálogo entre a teoria e a prática nesse tipo de conhecimento.

Quando os saberes teóricos e a prática educacional estão em diálogo, os educadores podem desenvolver um conhecimento mais significativo, embasado nas necessidades e desafios reais enfrentados em sala de aula. Essa integração permite que os professores tenham uma compreensão mais ampla da realidade educacional, possibilitando a criação de estratégias didáticas mais eficientes e inovadoras. Ao vivenciar a prática pedagógica e refletir sobre ela, os educadores podem encontrar soluções contextualizadas e adaptadas às necessidades dos estudantes. Para isso, convém ouvir Casagrande e Boufleuer (2018)

> *Práxis* educativa enquanto ação intencionada, que pode contribuir para a formação da identidade pessoal, supõe o entendimento de que o processo de educação dos seres humanos somente pode ocorrer de modo intersubjetivo e no recurso à interação e à comunicação. Fica clara, desse modo, a necessidade de que os procedimentos pedagógicos escolares priorizem o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos e, ao mesmo tempo, não deixem de lado os elementos interativos, éticos e estéticos. (Casagrande; Boufleuer, 2018, p. 141)

De maneira geral, a *práxis* é definida como uma forma de ação reflexiva capaz de questionar e modificar a teoria que a sustenta. Nessa dinâmica, nem a teoria nem a prática têm destaque exclusivo, pois ambas se influenciam mutuamente, sendo continuamente revistas. Isso nos permite compreender a prática educacional como uma forma de *práxis*. Portanto, quando mencionamos a *práxis* pedagógica, referimo-nos à ação que traz à realidade, organiza e executa um plano educacional. Trata-se da aplicação direta do ensino e da aprendizagem visando à humanização. Uma prática educativa é uma atividade intencionalmente desenvolvida de maneira consciente, cuja compreensão só se torna clara na relação com os padrões de pensamento, nos princípios implícitos e parcialmente expressos pelos profissionais ao atribuir significado às suas experiências. Toda prática educativa está baseada em conceitos sobre educação e teorias educacionais, das quais é possível obter uma compreensão abrangente sobre o mundo, o ser humano e a sociedade. A partir desses princípios fundamentais, o educador pode legitimamente fundamentar os processos de ensino e aprendizagem. (Casagrande; Flores, 2022)

No ensino da Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais, a relação entre a prática pedagógica e a teoria é crucial para oferecer uma educação linguística abrangente e significativa aos estudantes. Nesse contexto específico, a aplicação desses conceitos torna-se fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa, compreensão textual e habilidades linguísticas dos alunos. Ao considerar as teorias pedagógicas, os educadores de Língua Portuguesa podem adotar abordagens que se alinhem com os objetivos educacionais e as características dos estudantes nessa etapa escolar. Além disso, ao considerar a *práxis* pedagógica no ensino de Língua Portuguesa, os educadores são encorajados a refletir criticamente sobre suas práticas, isso inclui analisar constantemente a eficácia das estratégias utilizadas, adaptando-as às necessidades individuais dos alunos e ao contexto escolar.

No campo do ensino da disciplina de Língua Portuguesa para os alunos do Ensino Fundamental Anos Finais, a ênfase na *práxis* pedagógica desempenha um importante papel na construção de competências linguísticas, comunicativas e críticas dos estudantes. A *práxis* pedagógica, baseada nos princípios de reflexão crítica e ação transformadora, tem um impacto significativo no ensino e aprendizagem da língua materna, pois os educadores criam um ambiente educacional mais dinâmico, participativo e relevante, capacitando os estudantes não apenas com conhecimentos linguísticos, mas também com habilidades comunicativas e críticas essenciais para sua formação integral e sua atuação na sociedade.

## 2.2 Um ambiente educacional mais dinâmico: a gamificação

O termo gamificação foi usado pela primeira vez por Nick Pelling, um pesquisador britânico, para descrever o uso de mecânicas de jogos em contextos não relacionados aos jogos em si, como em aplicativos, sistemas corporativos, educação e diversas outras áreas. A gamificação envolve a criação de estruturas, sistemas ou métodos de trabalho centrados nas pessoas, baseados na lógica dos jogos. Esses modelos levam em conta a motivação, emoção e participação das pessoas no processo. Ao incorporar elementos como desafios, metas, progressão, *feedback* e recompensas presentes nos jogos, são geradas situações que estimulam e incentivam as pessoas a realizar determinadas ações (Alves; Minho; Diniz, 2014).

Schlemmer (2016, p. 108) acrescenta que "o conceito, embora criado em 2002, pelo britânico Nick Pelling, se amplia em 2008 com o crescimento da indústria de *games* e se dissemina, a partir de 2010, pela ampla utilização em diversos contextos". É um conceito em ascensão, originado da ampla difusão e aceitação dos jogos, e de suas habilidades naturais para incentivar ações, resolver problemas e facilitar aprendizagens em diversas esferas da vida e conhecimento das pessoas. Esse conceito tem se difundido na área da educação, sendo utilizado como uma estratégia de ensino voltada para um grupo específico de pessoas, a chamada geração *gamer,* e tem demonstrado resultados favoráveis nessas práticas educativas (Fardo, 2013). Busarello, Ulbricht e Fadel (2014) ponderam que:

> O foco da gamificação é envolver emocionalmente o indivíduo dentro de uma gama de tarefas realizadas. Para isso se utiliza de mecanismos provenientes de jogos que são percebidos pelos sujeitos como elementos prazerosos e desafiadores, favorecendo a criação de um ambiente propício ao engajamento do indivíduo. Esse engajamento, por sua vez, pode ser medido e visto como os níveis de relação entre sujeito e o ambiente – trabalho e outras pessoas –, e é um dos principais fatores a serem explorados dentro dos recursos de gamificação. Isso porque é o foco da própria gamificação e responsável pelo sucesso ou insucesso do jogo enquanto estratégia. Compreende-se que a criação de ambientes que interajam positivamente com as emoções dos indivíduos favoreça o crescimento desses níveis de engajamento. (Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014, p. 33-34)

A gamificação surgiu como uma resposta à busca por maneiras inovadoras de motivar e envolver as pessoas em atividades cotidianas, inspirado pelo poder dos jogos em criar experiências imersivas e atrativas, pois "os mecanismos encontrados em jogos funcionam como um motor motivacional do indivíduo, contribuindo para o engajamento deste nos mais variados aspectos e ambientes". (Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014, p. 13)

Ao longo do tempo, a gamificação continuou a evoluir, sendo aplicada de maneiras diversas e adaptada para atender às necessidades específicas de diferentes contextos e públicos. Com o avanço da tecnologia e a crescente relevância dos jogos digitais, os conceitos de gamificação foram sendo explorados mais profundamente e aplicados em diversas áreas, desde o *marketing* de empresas até a educação e a saúde. A gamificação rapidamente se tornou uma estratégia popular para aumentar o interesse, a motivação e o comprometimento das pessoas em uma variedade de atividades. Chinaglia (2020) afirma que:

> O pensamento baseado em games é o elemento mais importante da gamificação, pois traz a dinâmica de elementos gamer, como competição, cooperação, exploração e envolvimento em uma narrativa. [..] esses aspectos são capazes de engajar as pessoas (aprendizes, consumidores ou jogadores) a fazerem algo, isto é, a realizarem uma ação. Por fim, essa ação realizada por tal engajamento pode promover aprendizado ou ainda ter o potencial de resolver um problema da sociedade. Verifica-se, portanto, o conceito de engajamento como pilar central nessa visão de gamificação. (Chinaglia, 2020, p.63)

Hoje, a gamificação encontrou na educação formal um terreno fértil, pois se deparou com alguns profissionais com conhecimentos e experiências na utilização de jogos. Também encontrou um ambiente que requer abordagens inovadoras para atender indivíduos cada vez mais imersos no mundo das mídias e tecnologias digitais, os quais demonstram falta de interesse pelos métodos tradicionais de ensino usados na maioria das escolas (Fardo, 2013).

Na educação, a gamificação foi adotada como uma abordagem para tornar o processo de aprendizagem mais envolvente, estimulante e eficaz. Ao integrar elementos de jogos no ambiente educacional, os educadores buscam tornar as aulas mais dinâmicas, promovendo maior interação e engajamento dos alunos nos conteúdos dos componentes curriculares mencionados na Base Nacional Comum Curricular (2018). Chinaglia (2020, p. 75) afirma que “a gamificação pode servir para ensinar determinado conhecimento em um âmbito da aprendizagem, ao argumentar que os estudantes também precisam aprender fatos, conceitos, regras e procedimentos”.

## 3 GAMIFICAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

As instituições de ensino estão atravessando várias mudanças em todas as sociedades. No Brasil, o sistema educacional está se adaptando a essas transformações, especialmente no que diz respeito à modernização das escolas, e isso ocorre devido ao contexto atual e às mudanças no perfil dos estudantes. Sibilia (2012) nos lembra que a trajetória humana na Terra não é fixa, mas sim uma trajetória em constante evolução, caracterizada por fases de desenvolvimento que causam mudanças significativas e profundas em nossas formas de viver e ser. Tendo em vista estas transformações na vida em sociedade, cabe aos professores, refletirem sobre o papel da escola no contexto de uma educação tradicional e em um contexto de uma educação inserida em uma cultura mercadológica que adentra os ambientes escolares, causando reinterpretações nos métodos disciplinares essenciais para a educação tradicional.

É necessário romper com o método formal de ensino focado na simples memorização, familiarizando tanto os professores quanto os estudantes a uma nova forma de ensinar e/ou aprender os conteúdos da Língua Portuguesa por meio da gamificação enquanto estratégia de ensino, pois “que valor tem, hoje, para um estudante decorar, memorizar e armazenar dados quando tem a seu dispor

diversas fontes de informações, dispositivos para armazená-las e infinitas possibilidades de acionar e construir conhecimentos e saberes?" (Gut, 2022, p. 37)

Destarte, a gamificação pode se tornar uma estratégia pedagógica de grande valia para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. É avultado saber como aplicá-la em sala de aula e para que utilizá-la. Depois desta compreensão, os benefícios poderão ser evidentes para a formação de cidadãos capazes de responder às necessidades do mundo atual e não apenas serem meros repetidores e/ou poucos criativos.

A gamificação surge como uma oportunidade para integrar a escola ao mundo dos jovens, visando à aprendizagem. Isso é realizado por meio de estratégias como classificações e oferecimento de incentivos, mas em vez de se concentrar em aspectos convencionais, como notas, esses elementos são aplicados de acordo com a lógica dos jogos para criar experiências que engajam os alunos emocional e mentalmente. Nesse sentido, convém ouvir Alves, Minho e Diniz (2014, p. 82) que afirmam "se os jogos podem mudar o mundo, pode-se também utilizar estratégias gamificadas para promover a motivação e o engajamento em diversos cenários de aprendizagem, sobretudo na escola."

Nessa perspectiva, ao aplicar atividades gamificadas no ensino de Língua Portuguesa para os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, é possível criar experiências de aprendizagem que estimulam a participação ativa dos alunos, ao mesmo tempo em que promovem o desenvolvimento das competências linguísticas estabelecidas pela BNCC (2018), pois "a gamificação no ambiente educacional provoca reação emocional nos educandos idêntica à diversão proporcionada pelo jogo, a partir do uso da mecânica, estética e pensamento dos jogos". (Noronha; Backes, 2022, p. 141). Backes e Carneiro (2021, p. 369) argumentam que as práticas envolvendo a gamificação ganham, "cada vez mais, espaço em contextos educacionais. Vistas como potencializadoras para ação cognitiva, organização do pensamento, interpretação e engajamento dos estudantes, elas podem, também, levar ao individualismo e à competitividade na busca constante pela vitória". Estes autores descrevem que "a partir do cotidiano e das curiosidades dos estudantes e com o intuito de ampliar a participação destes ao longo das aulas, identificamos a gamificação como um elemento potencializador de práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e colaborativas." (Backes; Carneiro, 2021, p.371). Sendo assim, a utilização da gamificação como estratégia pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais pode ser direcionada de diversas formas:

a) **Jogos de Palavras e Conceitos Linguísticos**: Criar jogos que envolvam a formação de palavras, a identificação de figuras de linguagem, o reconhecimento de classes gramaticais ou a compreensão de elementos textuais pode ser uma maneira lúdica de abordar conteúdos linguísticos específicos, tornando o aprendizado mais atrativo e acessível aos alunos.

b) **Desafios de Leitura e Interpretação Textual**: A gamificação pode ser aplicada na promoção da leitura por meio de desafios de interpretação de textos, *quizzes* interativos, caça-

palavras contextualizados, histórias interativas ou aventuras narrativas digitais que incentivem a compreensão textual e a análise crítica.

c) **Produção de Textos Criativos**: Jogos que estimulem a produção de textos, como desafios de escrita criativa, elaboração colaborativa de histórias ou até mesmo a criação de narrativas em formato de jogo podem ser estratégias interessantes para desenvolver a expressão escrita dos alunos de forma mais divertida e envolvente.

Ao alinhar a gamificação com os objetivos e competências propostos pela BNCC (2018) para o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os educadores têm a oportunidade de oferecer experiências de aprendizagem mais imersivas e motivadoras. A abordagem lúdica e interativa proporcionada pela gamificação não apenas torna os conteúdos mais acessíveis e interessantes, mas também promove o desenvolvimento das habilidades linguísticas, comunicativas e interpretativas dos estudantes, contribuindo para uma formação mais completa e dinâmica.

No entanto, vale ressaltar que a gamificação, os jogos digitais ou qualquer outra tecnologia não devem ser considerados como soluções mágicas para transformar completamente o sistema educacional. Essa transformação envolve uma série de questões, desde a necessidade de infraestrutura adequada nas escolas, melhores salários para os docentes e processos contínuos de capacitação que permitam aos educadores desenvolver práticas inovadoras, dinâmicas e adaptadas aos interesses dos alunos e dos professores, que são os protagonistas no dia a dia da construção das práticas educativas. (Alves; Minho; Diniz, 2014)

Em virtude do que foi mencionado, a utilização da gamificação como prática pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental revela-se como uma abordagem promissora. Ao integrar elementos lúdicos e tecnológicos ao processo de aprendizagem, a gamificação cativa a atenção dos alunos e estimula o desenvolvimento de habilidades linguísticas de maneira dinâmica e participativa. Por meio de jogos, desafios e interações contextualizadas, os estudantes se engajam ativamente na assimilação e aplicação dos conhecimentos linguísticos, promovendo a compreensão dos conteúdos e o aprimoramento da expressão oral e escrita. Dessa forma, a gamificação não apenas enriquece o ensino de Língua Portuguesa, mas também potencializa a construção de saberes de forma mais significativa e prazerosa, preparando os alunos para desafios mais complexos e incentivando a continuidade do aprendizado ao longo de suas jornadas educacionais.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio, buscamos refletir sobre as práticas pedagógicas e o uso da gamificação no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, destacando os principais conceitos, desafios e

possibilidades dessa metodologia no contexto escolar. Ao longo do texto, foram abordados aspectos teóricos fundamentais sobre a distinção entre prática pedagógica e prática educativa, ressaltando a importância de uma *práxis* pedagógica, ou seja, uma prática reflexiva e crítica por parte dos educadores. Conforme discutido, a prática pedagógica envolve uma postura reflexiva, na qual o professor não apenas segue teorias de maneira automática, mas se engaja em um processo contínuo de adaptação e reflexão crítica.

No contexto do ensino da Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, essa interação entre teoria e prática torna-se essencial para que os alunos desenvolvam competências linguísticas, comunicativas e analíticas. A *práxis* pedagógica, portanto, é crucial para garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja relevante, significativo e promova uma educação integral e transformadora.

A gamificação foi apresentada como uma estratégia que vem ganhando espaço na educação, com o intuito de transformar a experiência de aprendizagem em algo mais interativo e motivador. Vimos como essa metodologia pode ser uma ponte entre o mundo dos jovens e o ambiente escolar, utilizando o dinamismo dos jogos para envolver os estudantes de maneira mais efetiva. Contudo, também discutimos que, embora a gamificação traga possibilidades de se criar um ambiente de aprendizagem mais interativo e envolvente, ela não deve ser vista como uma solução definitiva para os problemas educacionais, mas como uma ferramenta que, quando bem aplicada, pode enriquecer o processo de ensino.

Em suma, a reflexão realizada ao longo deste texto mostrou que a gamificação, ao ser integrada de forma adequada às práticas pedagógicas, pode oferecer novas formas de aprendizado no ensino da Língua Portuguesa. No entanto, é necessário que os educadores mantenham uma atitude crítica e reflexiva, considerando tanto as vantagens quanto as limitações dessa metodologia. Ao fazer isso, é possível criar um ambiente educacional mais dinâmico e alinhado com as demandas dos estudantes contemporâneos, promovendo um ensino mais eficiente e inovador.

## REFERÊNCIAS

ALVES, L. R. G.; MINHO, M. R. da S.; DINIZ, M. V. C. **Gamificação**: diálogos com a educação. São Paulo: Editora Pimenta Café, 2014. (v. 15)

BACKES, L.; CARNEIRO, E. L. Gamificação como prática pedagógica na disciplina de Geografia. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 4, out./dez., 2021. Disponível em: https://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/3120/1/lbackes.pdf . Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://abre.ai/lvgg. Acesso em: 10 ago. 2023.

BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. (org.) **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

CASAGRANDE, C. A.; BOUFLEUER, J. P. A educação e a tarefa de formação da cultura, da solidariedade e da personalidade. **Educação**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 135–144, 2018. Disponível em: https://abre.ai/lvgx. Acesso em: 20 jun. 2023.

CASAGRANDE, C. A.; FLORES, C. G. de C. A educação lassalista no contexto da pandemia: práticas, impactos e transformações. IN: CASAGRANDE, Cledes A.; BIELUCZYK, Jorge A.; FLORES, Cristine G. C. **Estudos Lassalistas**: v.3. Canoas: Ed. Unilasalle, 2022.

CHINAGLIA, Juliana Vegas. **Um percurso gamer para o ensino de escrita**. 2020. 319 f. Tese (Doutorado) - PPG Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: https://abre.ai/lvgQ. Acesso em: 18 nov. 2024.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Renote**, v. 11, n. 1, 2013. Disponível em: https://abre.ai/lvgS. Acesso em: 22 dez. 2023.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em foco**, v. 14, n. 17, p. 55-78, 2011.

GUT, M. T. **Educação e tecnologias digitais**: desafios da BNCC para a prática pedagógica no Ensino Médio de Colégio La Salle Medianeira. 2022. 172 f. Dissertação (Mestrado) – PPG Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2022. Disponível em: https://abre.ai/lvgU. Acesso em: 10 ago. 2023.

KEMMIS, S. Prólogo: La teoría de la práctica educativa. *In*.: CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación**: hacia una investigación educativa crítica. Morata: Madrid, 1996, p. 17-38.

NORONHA, F. P. T.; BACKES, L. **Projetos de aprendizagem associados à gamificação**: adaptação da prática pedagógica. 2022. Disponível em: https://abre.ai/lvg0. Acesso em: 27 dez. 2023.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

# CAPÍTULO 12

## RELAÇÃO ENTRE A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM DIÁLOGO COM A LITERATURA

Arlene do Nascimento Bezerra
Hildegard Susana Jung

## 1 INTRODUÇÃO

A relação entre as práticas pedagógicas e a aprendizagem significativa na contemporaneidade precisa ser levada em conta para o desenvolvimento de uma educação que visa não apenas a memorização, mas a construção de conhecimento de forma crítica e contextualizada. O conceito de aprendizagem significativa, proposto por David Ausubel (1969), sustenta que novos conhecimentos só são verdadeiramente assimilados quando encontram relação com aquilo que o aluno já conhece. Ou seja, o aprendizado é mais eficaz quando se conecta ao conhecimento prévio de maneira lógica e coerente.

Na educação contemporânea, as práticas pedagógicas estão cada vez mais voltadas para estratégias que promovem essa ligação entre o conhecimento novo e o conhecimento pré-existente dos alunos. Isso acontece por meio de metodologias ativas, como projetos interdisciplinares, ensino baseado em problemas, aprendizagem colaborativa e uso de tecnologias digitais, que ajudam a contextualizar o conteúdo e tornam o aprendizado mais próximo da realidade dos estudantes.

Dessa forma, o presente capítulo tem como objetivo refletir sobre a relação entre a aprendizagem significativa e as práticas pedagógicas, a partir de um mapeamento de teses e dissertações sobre a temática. A busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e as palavras-chave foram “aprendizagem significativa” e “práticas pedagógicas”. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estado do conhecimento e consiste em um recorte de uma pesquisa maior, em nível de mestrado, dedicada à temática da aprendizagem significativa e sua relação com as práticas pedagógicas. A pesquisa encontrou 73 resultados, sendo 63 dissertações e 10 teses. Após atenta leitura e, tendo como critério a aderência à temática, selecionamos 11 para análise, sendo nove dissertações e duas teses.

As pesquisas do tipo estado do conhecimento têm como principal objetivo identificar e sistematizar o que já foi produzido sobre um determinado tema ou campo de estudo. Esse tipo de pesquisa é importante para fornecer um panorama das abordagens teóricas e metodológicas existentes, identificar lacunas e tendências na produção científica e orientar novas pesquisas, com base no que já foi investigado (Morosini, 2015).

Ainda de acordo com Morosini (2015), o processo de construção do estado do conhecimento, os pesquisadores revisam de forma exaustiva a literatura existente, que pode incluir artigos científicos, livros, teses, dissertações e outras fontes acadêmicas. A análise crítica dessas produções possibilita a identificação de conceitos-chave, métodos utilizados, resultados obtidos e questões ainda não exploradas. Além disso, este tipo de estudo pode ser utilizado como uma base sólida para o desenvolvimento de novos projetos de pesquisa, garantindo que o pesquisador não repita estudos já realizados ou desconsidere contribuições importantes.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

David Ausubel desenvolveu o conceito de aprendizagem significativa na década de 1960. Seu trabalho foi influenciado pela Teoria Cognitiva e por sua preocupação com a forma como as informações eram apresentadas aos alunos no contexto educacional. Ele foi um dos principais teóricos da psicologia educacional e estava interessado em entender como os seres humanos aprendem e organizam novos conhecimentos em sua estrutura cognitiva.

Segundo o autor (Ausubel, 1969), é necessário diferenciar a aprendizagem significativa da aprendizagem mecânica ou memorística (*rote learning*), que se baseia na memorização sem uma compreensão real do que se está memorizando. Ele argumenta que a aprendizagem mecânica não resulta em retenção a longo prazo nem na capacidade de aplicar o conhecimento em novos contextos, ainda que, em certos momentos, ela possa ser útil, mas somente no sentido de ancorar algum novo conceito.

Tavares (2004) explica que Ausubel acreditava que o aprendizado só seria realmente útil se o novo conteúdo fosse relacionado de maneira significativa ao conhecimento prévio do aluno, o que levaria a uma compreensão mais profunda, dessa forma, defendia a importância do conhecimento prévio, ou seja, os conhecimentos já existentes na mente do aluno. Segundo ele, o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Para Ausubel 1969), a estrutura cognitiva prévia do aprendiz era essencial para a incorporação de novos conhecimentos de forma significativa.

No que diz respeito à relação entre a aprendizagem significativa e as práticas pedagógicas, Ausubel (2000) acreditava que os professores deveriam ajudar os alunos a construir conexões claras entre o conhecimento novo e o antigo. Isso, segundo ele, poderia ser feito por meio do uso de organizadores prévios, que ajudariam a preparar a mente dos alunos para aprender novos conceitos de maneira mais eficaz.

Dessa forma, o conceito de aprendizagem significativa (Ausubel 1969, 2000) enfatiza que o professor deve construir pontes entre o conhecimento novo e o conhecimento prévio do aluno, facilitando a compreensão e retenção de conceitos. Para tanto, existem os chamados organizadores

prévios, que seriam estruturas introdutórias que auxiliam os alunos a assimilar novos conhecimentos. Moreira (2000, p. 50) sugere que, no "processo de aprendizagem significativa, o aprendente, ao mesmo tempo que está progressivamente diferenciando sua estrutura cognitiva, está também fazendo a reconciliação integradora de modo a identificar semelhanças e diferenças e reorganizar seu conhecimento".

Ausubel (2000) refere que o conhecimento é organizado em redes hierárquicas, e novos conceitos são aprendidos por assimilação. Esse princípio ressalta a importância de criar conexões entre os novos conteúdos e as informações que o aluno já domina, permitindo que a aprendizagem seja mais sólida e duradoura. Dessa forma, na contemporaneidade, práticas pedagógicas eficazes envolvem o uso de estratégias que vão além da simples transmissão de conteúdo.

O professor do século XXI, precisa atuar como mediador e facilitador, promovendo atividades que incentivem a construção do conhecimento de forma ativa e colaborativa. O uso de exemplos do cotidiano dos alunos, a personalização do ensino e a incorporação de tecnologias que proporcionam ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos são cruciais para promover a aprendizagem significativa no cenário atual (Jung, 2023; Benatti; Jung, 2022). Com práticas como as referidas, ao estimular a criação de ligações entre o novo e o já conhecido, o aluno não apenas memoriza conteúdos, mas os compreende de maneira profunda, tornando a aprendizagem mais significativa e relevante para sua vida. (Ausubel, 2000).

## 3 ANÁLISE DE RESULTADOS

Como referido, o mapeamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizou como palavras-chave: "aprendizagem significativa" e "práticas pedagógicas". A pesquisa encontrou 73 resultados, sendo 63 dissertações e 10 teses. Após atenta leitura e, tendo como critério a aderência à temática, selecionamos 11 para análise, sendo nove dissertações e duas teses. O Quadro 01, na sequência, apresenta um panorama completo dos achados.

Quadro 01: Panorama completo do mapeamento realizado

| AUTOR(A) E ANO | TÍTULO | TIPO |
|---|---|---|
| SANCHES, M. P. S. C., 2021 | Dispositivos legais orientadores do retorno às aulas após a pandemia do covid-19 na rede pública estadual em Manaus/AM: uma análise na perspectiva da aprendizagem significativa | Dissertação |
| IAHNKE, S. L. P., 2014 | Colmeias: uma estratégia didático-pedagógica para potencializar a aprendizagem significativa através da colaboração nas redes sociais em contextos móveis | Tese |
| GHIGGI, L., 2008 | A roda : método de aprendizagem que desafia o individualismo | Dissertação |
| PINTO, J. C., 2020 | Khan academy matemática no processo de ensino e aprendizagem: limites e possibilidades | Dissertação |

| | | |
|---|---|---|
| MOREIRA, J. M. B., 2014 | Portal dia-a-dia educação: possibilidades e desafios para o ensino de ciências | Dissertação |
| MARTINS, E.B, 2021 | Utilização das redes sociais na educação cultural Caiçara | Dissertação |
| FAIFER, I.R., 2023 | Do racional ao irracional: uma sequência didática para a construção do conjunto dos números reais no ensino básico | Dissertação |
| NASCIMENTO, M. B. C., 2021 | Formação, saberes e práticas: experiências no contexto da pesquisa-intervenção com professores de educação física da rede pública de Sergipe | Dissertação |
| BARBOSA Filho, R., 2013 | Uma abordagem para ensino baseada na teoria da aprendizagem significativa utilizando a teoria das categorias | Tese |
| MARCÃO, D.G, 2017 | A modelagem no ensino e na aprendizagem de matemática nos primeiros anos do ensino fundamental | Dissertação |
| FURTADO, P.F.L., 2022 | O ensino de cartografia com geotecnologias num contexto de aprendizagem significativa | Dissertação |

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O quadro anterior apresenta estudos que nos auxiliam a alcançar o objetivo da pesquisa. Neste sentido, Sanches (2021) preocupou-se com os dispositivos legais orientadores do retorno às aulas após a pandemia do covid-19 na rede pública estadual em Manaus/AM, realizando uma análise na perspectiva da aprendizagem significativa. A autora salienta a importância de os documentos norteadores das práticas educativas terem a preocupação com a aprendizagem dos estudantes. Neste sentido, descobriu que, nos dispositivos legais analisados existe uma preocupação com o uso de metodologias ativas e com a saúde dos educadores e dos estudantes, condições essenciais para uma aprendizagem significativa.

Iahnke (2014) realizou uma experiência pedagógica que chamou de “Colmeias”, tecendo uma rede colaborativa de trabalho por meio das redes sociais como estratégia didático-pedagógica no ensino da Matemática para potencializar a aprendizagem significativa. A autora destacou a importância representativa de um caminho alternativo para aqueles professores que desejam promover uma educação mais coerente com a atualidade. A experiência demonstrou seu potencial para aproximar a teoria com a prática.

Ghiggi (2008), por sua vez, realizou um experimento que chamou de “A roda: método de aprendizagem que desafia o individualismo”, destacando que o que desponta neste início de século é uma vida comunitária fragilizada e enfraquecida, a qual dá margens à corrupção, à insegurança e ao descontrole social. Dessa forma, as rodas, constituídas como momentos de aprendizagem e de pesquisa colaborativa, se constituem em modelos para enfrentar a desestruturação social e fortalecer as comunidades e o seu conjunto, a sociedade.

Pinto (2020) realizou um estudo sobre a Khan Academy, que utiliza noções de programação para o ensino de matemática. Destaca, como principais achados, que a plataforma funciona não

apenas como recurso potencial para o ensino, mas como uma possibilidade de aprendizagem significativa, já que mobiliza os estudantes em situações lúdicas, desafiadoras e contextualizadas.

Moreira (2014) realizou um estudo de caso sobre o Portal dia a dia Educação, num intuito de buscar possibilidades e verificar os desafios para o ensino de ciências. Averiguou que existe uma grande distância entre a realidade encontrada na escola e aquilo que é desejável, porque os docentes têm conhecimento sobre o Portal, porém, não sabem utilizar muitos dos recursos que estão disponíveis. Porém, destaca que também se trata de uma questão de falta de formação adequada, pois após a aplicação de um minicurso sobre os recursos do Portal, os professores se sentiram mais seguros e aptos a utilizarem as simulações e animações com seus alunos e todos os envolvidos mostraram-se motivados a aprender de forma interativa. Aqui percebemos que a formação continuada é essencial para que as práticas pedagógicas sejam inovadoras e contextualizadas.

Faifer (2023) desenvolveu uma pesquisa na área da matemática e percebeu que os estudantes compreendem melhor as operações quando o processo e a própria história da matemática lhes é contada. Mais uma vez podemos perceber que, quando as práticas pedagógicas são baseadas em situações concretas e contextualizadas, a aprendizagem significativa se vê potencializada.

Nascimento (2021), ao realizar experiências no contexto da pesquisa-intervenção com professores de educação física da rede pública de Sergipe, também comprovou que a formação continuada tem potencial para provocar reflexões sobre a práxis educativa e (re)significar o campo dos processos criativos. Além disso, a apropriação das interfaces interativas e uso das metodologias ativas despontou como possibilidade para potencializar a colaboração nas aulas e estimular o protagonismo dos estudantes.

Barbosa Filho (2013) realizou uma pesquisa de doutorado trazendo uma abordagem para ensino baseado na teoria da aprendizagem significativa utilizando a teoria das categorias em Modelagem Matemática. O autor evidenciou que essa é uma das tendências metodológicas da Educação Matemática capaz de superar crenças e conceber um ensino contextualizado, que estimule a participação ativa dos alunos de forma a propiciar aprendizagens significativas e destacar a relevância desses conhecimentos para a vida.

Marcão (2017), também da área da matemática, debruçou-se sobre os primeiros anos do ensino fundamental, analisando algumas metodologias alternativas, tendo como lastro teórico as teorias da aprendizagem significativa sob o enfoque de Ausubel e Rogers. Acredita que esses autores podem subsidiar a formação dos professores que atuam diretamente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. No que se refere à Modelagem Matemática verificou que se trata de uma das tendências metodológicas da Educação Matemática capaz de superar crenças e conceber um ensino contextualizado, que estimule a participação ativa dos alunos de forma a propiciar aprendizagens significativas e destacar a relevância da Matemática para a vida cotidiana.

Furtado (2022) pesquisou o ensino de cartografia com geotecnologias num contexto de aprendizagem significativa. Neste sentido, os estudantes envolvidos no estudo citaram a importância das tecnologias digitais para esse campo de estudos, citando informações detalhadas a respeito do uso de softwares para o rastreamento de problemas sociais e ambientais, além de ampliarem o escopo de conhecimento a respeito de tecnologias digitais para essa finalidade.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos anteriores podemos perceber que a aprendizagem significativa tem tido cada vez mais espaço nas produções acadêmicas. As produções acessadas apresentam experiências de práticas pedagógicas diferenciadas e todas concluíram que a aprendizagem que ocorre por meio de experiências não tradicionais, ou seja, diferentes, utilizando tecnologias (não somente digitais) que requerem a prática contextualizada à vida do estudante foram exitosas.

Neste sentido, porém, apresentam uma ressalva importante: a formação continuada docente precisa instrumentalizar os docentes para o trabalho com as metodologias ativas e as tecnologias digitais, já que a educação, de forma geral, passa por mudanças regulares em termos de abordagens pedagógicas e metodologias de ensino. Compreendemos que a pedagogia pode e deve recorrer a estudos em psicologia educacional, neurociência e teorias de aprendizagem, que contribuem para a reformulação das melhores práticas educacionais. A formação continuada oferece aos professores acesso a essas novas descobertas, garantindo que suas práticas estejam alinhadas com as mais recentes tendências pedagógicas.

Por fim, o constante avanço tecnológico é um fenômeno que impacta diretamente a forma como o ensino é conduzido. Ferramentas digitais, plataformas de ensino online e novos métodos de interação com os alunos surgem com frequência. Mais uma vez, o papel da formação continuada permite que os professores dominem essas tecnologias, integrando-as de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas, aproximando-se da linguagem dos jovens do século XXI.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Portugal: Plátano Edições Técnicas, 2000.

AUSUBEL, David P. **School learning**: an introduction to educational psychology. New York: Rinehart and Winston, 1969.

BARBOSA Filho, R. **Uma abordagem para ensino baseada na teoria da aprendizagem significativa utilizando a teoria das categorias**. 2013. 110f. Tese (Doutorado), PPG Engenharia Elétrica, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2013. Disponível em: https://abre.ai/lvjj. Acesso em: 18 nov. 2024.

BENATTI, Remi Maria Zanatta; JUNG, Hildegard Susana. **Mediação pedagógica**: formação e protagonismo em espaços de aprendizagem. Canoas: Ed. Unilasalle, 2022.

FAIFER, I.R. **Do racional ao irracional: uma sequência didática para a construção do conjunto dos números reais no ensino básico**. 2023. 67f. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas, Universidade de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: https://abre.ai/lvjq. Acesso em: 18 nov. 2024.

FURTADO, P.F.L. **O ensino de cartografia com geotecnologias num contexto de aprendizagem significativa**. 2022. 111 f. Dissertação (Mestrado), PPG Tecnologia Educacional, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: https://abre.ai/lvjy. Acesso em: 18 nov. 2024.

GHIGGI, Lisete. **A Roda**: método de aprendizagem que desafia o individualismo. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado), Curso de Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2007. Disponível em: https://abre.ai/lvjC. Acesso em: 18 nov. 2024.

IAHNKE, S. L. P. **Colmeias**: uma estratégia didático-pedagógica para potencializar a aprendizagem significativa através da colaboração nas redes sociais em contextos móveis. 2014. 240f. Tese (Doutorado), PPG Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/44739. Acesso em: 18 nov. 2024.

JUNG. Hildegard Susana. **Formação e prática docente**: implicações sobre o ensino e a aprendizagem. Canoas: Editora Unilasalle, 2023. Disponível em: https://acesse.dev/4Y9VQ. Acesso em: 18 nov. 2024.

MARCÃO, D.G. **A modelagem no ensino e na aprendizagem de matemática nos primeiros anos do ensino fundamental**. 2017. 142f. Dissertação (Mestrado). PPG Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: https://acesse.dev/emvjm. Acesso em: 18 nov. 2024.

MARTINS, E.B. **Utilização das redes sociais na educação cultural Caiçara**. 2021. 76g. Dissertação (Mestrado). PPG Educação e Novas Tecnologias. Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2021. Disponível em: https://encr.pw/tO6mj. Acesso em: 18 nov. 2024.

MOREIRA, J. M. B. **Portal dia a dia educação**: possibilidades e desafios para o ensino de ciências. 2014. 111f. Dissertação (Mestrado). PPG Educação para as Ciências e Matemática, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em: https://l1nq.com/ocP3s. Acesso em: 18 nov. 2024.

MOROSINI, M. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

NASCIMENTO, M. B. C. **Formação, saberes e práticas**: experiências no contexto da pesquisa-intervenção com professores de educação física da rede pública de Sergipe. 2021. 200F. Dissertação (Mestrado). PPG Educação, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2021. Disponível em: https://acesse.dev/O1ePe. Acesso em: 18 nov. 2024.

PINTO, J. C. **Khan academy matemática no processo de ensino e aprendizagem**: limites e possibilidades. 2020. 160f. Dissertação (Mestrado). PPG Gestão Educacional, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://encr.pw/h3Qay. Acesso em: 18 nov. 2024.

SANCHES, M. P. S. C. **Dispositivos legais orientadores do retorno às aulas após a pandemia do covid-19 na rede pública estadual em Manaus/AM**: uma análise na perspectiva da aprendizagem significativa. 2021. 116f. Dissertação (Mestrado). PPG Educação. Universidade La Salle. Disponível em: https://encr.pw/5r3HH. Acesso em: 18 nov. 2024.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa. **Revista conceitos**, v. 10, n. 55, p. 55-60, 2004.

# CAPÍTULO 13

## A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO RETORNO ÀS AULAS APÓS A PANDEMIA DO COVID-19 NA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM MANAUS/AM:

### A CONTRIBUIÇÃO DOS DISPOSITIVOS LEGAIS

Maria do Perpetuo Socorro Conte Sanches
Hildegard Susana Jung

## 1 INTRODUÇÃO

Como se não bastassem todos os desafios enfrentados pela educação brasileira, especialmente na região Norte, no início do ano de 2020 surge um novo desafio: o Ministério da Saúde brasileiro, seguindo determinação da Organização Mundial da Saúde (OMS), declara, em 11 de março, que a COVID-19 foi considerada uma pandemia global, tendo em vista a alta taxa de transmissão do vírus. A partir dessa situação, no Brasil e no mundo passam a ser decretadas medidas de isolamento social como forma de estabilizar a evolução da doença. Essas medidas incluíram o fechamento do comércio, das escolas e restrições, inclusive, em locais que vendiam alimentos. O estado do Amazonas foi um dos mais afetados pela pandemia que, em junho de 2021 bateu a marca de meio milhão de brasileiros mortos pela doença. De acordo com a Fundação Vigilância em Saúde (FVS), órgão ligado ao governo do Amazonas, até o final de julho 2021 o acumulado de mortes chegava a quase 14 mil no estado.

A paralisação compulsória trouxe ao ponto principal do debate, o uso das tecnologias educacionais para que fossem realizadas as atividades escolares não presenciais. No caso do Estado do Amazonas, a SEDUC/AM utilizou as aulas remotas do projeto Aula em Casa, dessa maneira o regime especial das aulas não presenciais foi estabelecido no Amazonas em 18 de março de 2020 com a aprovação da resolução n. 30/2020 pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), que definiu as ações pedagógicas e administrativas, as quais seriam planejadas em colaboração com o corpo docente (Conselho Estadual de Educação do Amazonas, 2020). A partir da publicação da Portaria GS n. 311/2020, a Secretaria de Educação (SEDUC/AM) iniciou, dois dias após a decisão do CEE/AM, o regime das aulas não presenciais. Para operar esse regime especial de aulas não presenciais e para dar início ao ano escolar de 2020, a SEDUC/AM, estabeleceu uma parceria com o Centro de Mídias de Educação do Amazonas e a TV Encontro das Águas com três canais abertos para a transmissão dos conteúdos educacionais voltados para os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª a 3ª séries do Ensino Médio (SEDUC/AM, 2020a).

Dessa forma, durante o período de isolamento social, ainda que no estado do Amazonas tenham ocorrida as aulas remotas por meio do Aula em Casa, muitos fatores acabaram dificultando esse

processo. Foi preciso o comprometimento e participação de toda a comunidade escolar nesse processo, bem como de suporte técnico para a execução e planejamento. O Estado do Amazonas, de acordo com a SEDUC/AM (2020a), foi o primeiro estado a retomar as atividades pedagógicas, e para auxiliar nesse processo colocaram em prática o programa Merenda em Casa, com a distribuição da alimentação escolar em forma de kits, e dessa maneira estimular os alunos a acompanharem as aulas pela TV aberta, YouTube, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e Saber+. Os alunos poderiam acompanhar as transmissões do projeto Aula em Casa, e também acessar as atividades complementares e exercícios.

Ainda assim, mesmo com todo esse aparato, muitos alunos não puderam acompanhar as aulas em sistema remoto. Dessa forma, ainda em 2020 foram lançados os dois principais dispositivos legais norteadores do retorno às aulas no estado. São eles: Diretrizes Curriculares e Pedagógicas: Frente aos desafios do contexto atual (SEDUC/AM, 2020a) e o Plano de retorno às atividades presenciais: ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19 (SEDUC/AM, 2020b). Estes são os documentos analisados neste texto, que tem como objetivo apresentar os resultados de uma dissertação que analisou os dispositivos legais orientadores do retorno às aulas após a pandemia do Covid-19 na rede pública estadual em Manaus/AM em busca da abordagem dada à aprendizagem significativa.

## 2 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA O CONTEXTO DA COVID-19

Segundo Ausubel (1969), a aprendizagem significativa precisa ser construída a partir de conhecimentos prévios do estudante, para que faça sentido ou, como costumava dizer o autor, ser significativa, gerando significados. Ainda de acordo com o autor, para que ocorra a aprendizagem significativa, três condições são necessárias: a primeira está relacionada com o desejo, a vontade de aprender, e a segunda é que o conteúdo a ser aprendido precisa fazer sentido, ou seja, precisa ser lógica e psicologicamente significativo. A terceira condição diz respeito à presença de uma base de conhecimentos prévios, que o autor denomina subsunçores, os quais permitirão que a segunda condição se efetive. Dessa forma, os processos mentais e a linguagem têm um grande papel na aprendizagem significativa, pois “[...] a aquisição de ideias e de conhecimentos de matérias depende da aprendizagem verbal e outras formas de aprendizagem simbólica [...] devido à linguagem e ao simbolismo que a maioria das formas complexas de funcionamento cognitivo se torna possível”. (Ausubel, 2003, p. 97).

A partir do exposto, pode-se perceber que, para uma aprendizagem significativa, fatores como a motivação, a curiosidade e o interesse caminham lado a lado com a forma como são explorados os conteúdos. Trata-se, mais do que nunca, partir de algo que faça sentido para o estudante e, assim,

“elevar ao máximo o impulso cognitivo por meio da ativação da curiosidade intelectual, usando material que atraia a atenção e organizando as aulas de modo a garantir uma aprendizagem bem-sucedida.” (Ausubel, 1980, p. 359). Ainda segundo Ausubel (1969; 1980; 2003), a aprendizagem pode ser de duas formas: memorística e significativa. A primeira é aquela que pouco utiliza os processos psicológicos. A segunda, contudo, é aquela em que acontece a descoberta e a relação entre os conhecimentos anteriores se dá de maneira não arbitrária, ou seja, por meio de associações, trazendo relevância ao que se está estudando. Ao contrário do que possa parecer, o autor não rechaça a aprendizagem memorística. Segundo explica, quando não existem subsunçores (conhecimentos prévios) para que ocorra a aprendizagem significativa, é possível utilizar, provisoriamente, a memorização para criar as condições que, aos poucos, começarão a fazer sentido.

Sobre as condições para que a aprendizagem significativa ocorra é preciso antes de tudo que se entenda o processo de modificação do conhecimento. Em lugar do comportamento em um sentido externo e observável, como explanam em seu texto os autores Pelizzari *et al*. (2002, p. 38), “é preciso reconhecer a importância que os processos mentais têm no desenvolvimento do ser humano”. Contudo, em um período pandêmico, no qual foi necessário fechar as escolas para que pudesse ser preservada a vida, como proporcionar as vivências necessárias para forjar a descoberta, a motivação e o interesse para o desenvolvimento intelectual das crianças e dos jovens?

A pandemia da Covid-19 atingiu o estado do Amazonas de maneira muito forte logo no início, em janeiro de 2020. Até agosto de 2021 foram quase meio milhão de casos e mais de 13,5 mil mortes13. Dessa forma, o ano de 2020 já iniciou em forma de educação remota. Contudo, essa não foi exatamente a realidade de todas as crianças da rede pública do estado do Amazonas, uma vez que quase metade das crianças não tinham acesso aos recursos digitais, como já tratamos nesta pesquisa. As escolas ribeirinhas, as do meio rural e as escolas indígenas acabaram sendo as mais atingidas.

No início de junho de 2021 cerca de 228 mil estudantes retornam para a sala de aula, em 150 escolas da rede estadual em Manaus. Aí, mais uma vez, o desafio da docência foi grande, pois havia, em uma mesma sala de aula, estudantes que não perderam sequer um dia de ensino remoto e puderam, de uma forma ou outra, ter contato com os conhecimentos escolares. Por sua vez, havia crianças que ficaram um ano fora da sala de aula, sem nenhum contato com os saberes escolares e, muito menos, com a dinâmica da sala de aula. Assim como explicam Neves, Jung e Altmann (2020), foi necessária muita compreensão e atenção por parte dos professores para com estes estudantes.

Assim, a SEDUC/AM preocupou-se com a elaboração de dispositivos legais para orientar a volta às aulas na rede estadual de ensino do Amazonas após pandemia. Os próximos tópicos dedicam-se ao exame desses documentos norteadores, tendo como perspectiva de análise a aprendizagem significativa das crianças e jovens do estado em questão.

## 3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O Estado do Amazonas, de acordo com a SEDUC/AM (2020), foi o primeiro estado a retomar as atividades pedagógicas, e para auxiliar nesse processo colocaram em prática o programa Merenda em Casa, com a distribuição da alimentação escolar em forma de kits, e dessa maneira estimular os alunos a acompanharem as aulas pela TV aberta, YouTube, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e Saber+. Os alunos poderiam acompanhar as transmissões do projeto Aula em Casa e acessar as atividades complementares e exercícios. Ainda assim, mesmo com todo esse aparato, muitos alunos não puderam acompanhar as aulas em sistema remoto. Dessa forma, ainda em 2020 foram lançados os dois principais dispositivos legais norteadores do retorno às aulas no estado, os quais abordamos na sequência.

### 3.1 Primeiro documento: Diretrizes Curriculares e Pedagógicas

O documento em tela mostra, desde a descrição da sua finalidade, uma preocupação com a aprendizagem dos estudantes, uma vez que, além de disponibilizar as orientações pedagógicas e curriculares para o atendimento aos estudantes no retorno às aulas presenciais, preocupa-se com a garantia das "aprendizagens essenciais, a cada etapa de ensino e modalidade da Educação Básica, considerando os objetos de conhecimento e expectativas de aprendizagens essenciais no contexto da pandemia da Covid-19" (SEDUC/AM, 2020a). Dispõe sobre os objetos de conhecimento essenciais, bem como as expectativas de aprendizagem dos estudantes para o período de retorno às aulas presenciais. Neste sentido, anuncia que:

> A definição dos objetos de conhecimento deu-se a partir dos critérios de essencialidade e predecessores, considerando-se os seguintes cenários contextuais: (i) Estudantes que deram continuidade às aprendizagens pelo Regime Especial de Aulas não presenciais, seja pelo Projeto Aula em Casa, seja pela adoção de outras estratégias do ensino remoto; e (ii) Estudantes sem continuidade às aprendizagens (SEDUC/AM, 2020a, p.3).

Pode-se perceber, neste contexto que, ao contemplar as expectativas de aprendizagem dos estudantes, existe uma preocupação com os seus saberes prévios. O conteúdo curricular sob uma abordagem ausubeliana, em termos de significados, implica em muitos pontos de interesse para garantir, em tempos de pandemia, a continuidade dos estudos e as aprendizagens essenciais (Ausubel, 1980). Para a aprendizagem significativa de conhecimentos que farão parte do currículo, podendo identificar a estrutura de significados aceita no contexto da matéria de ensino, bem como identificar os subsunçores, os objetos da aprendizagem são necessários para identificar os significados preexistentes na estrutura cognitiva do aluno (Soares; Santana; Comper, 2020).

Além de organizar sequencialmente o conteúdo e selecionar materiais curriculares, torna-se possível usar as ideias de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa como princípios e ensinar usando organizadores prévios, pré-requisito para alcançar significado no que o aluno está aprendendo, ou seja, fazer uma ponte entre significados que ele já tem e os que ele precisaria ter para aprender significativamente a matéria de ensino. Dessa forma, alcançará o estabelecimento de relações explícitas entre o novo conhecimento e aquele já existente e adequado para dar significados aos novos materiais de aprendizagem. Para David Ausubel (1969), o que importa no processo de ensino é que a aprendizagem esta seja significativa, que o material aprendido faça sentido para o aluno, e que este queira aprender.

Ainda que não que não haja um tópico contemplando a aprendizagem significativa, a partir do alinhamento com os pilares da educação trazidos por Delors (1996) 19 no relatório disponibilizado à Unesco, percebemos que o professor pode trabalhar com os conhecimentos prévios do aluno, e assim conferir à aprendizagem o sentido necessário ao que está aprendendo, como os conhecimentos essenciais e predecessores, estabelecendo as expectativas de aprendizagem (Ausubel, 1969).

O Estado do Amazonas e a Secretaria de educação optaram por oferecer, no momento de retorno às aulas, o ensino híbrido, por ser uma metodologia que busca alinhamento entre as aprendizagens a distância (online) e presencial. Nesse contexto, o aluno é desafiado a construir seu conhecimento de forma autônoma. Com relação à parte presencial, "o aluno deverá interligar e compartilhar os conhecimentos adquiridos no ensino online com seus professores e colegas de sala de aula. São os dois momentos conectados a um objetivo principal, a aprendizagem" (SEDUC, 2020a, p. 7-8).

Segundo Alves (2020, p. 358) as práticas de educação remota caracterizam-se pela construção de inúmeras atividades que podem ser feitas mediadas por plataformas digitais assíncronas e síncronas, "com encontro frequentes durante a semana, seguindo o cronograma das atividades presenciais realizadas antes do distanciamento imposto pela pandemia". Considerando o processo de ensino e aprendizagem na modalidade hibrida, Furquim (2009, p. 87) coloca que este "não se resume a apenas colocar computadores e novas tecnologias na frente das crianças. É preciso aplicar algumas técnicas e manter os alunos sempre sob a supervisão de um profissional". Os professores, ao adotarem o ensino híbrido, poderão trabalhar com diversas metodologias, entre elas, a sala de aula invertida, que é um facilitador da aprendizagem e autonomia do aluno e seu uso contribui de maneira significativa no processo de ensino e aprendizagem.

A aula invertida é uma abordagem híbrida de ensino proposta pelo educador americano Salman Khan e desenvolvida por Jonathan Bergmann e Aron Sams, em 2007 para resolver o problema de estudantes do ensino médio que se encontravam ausentes nas aulas presenciais. No modelo de aula invertida, as instruções dos conteúdos se realizam fora da sala de aula através de leituras, videoaulas e outras mídias, sendo o tempo de sala de aula liberado para a realização de atividades ativas nas

quais os alunos praticam e desenvolvem o que aprenderam com o auxílio e supervisão do professor (Datig; Ruswick, 2013). A partir desse contexto, o documento em análise salienta que:

> Para a utilização do Ensino Híbrido há a necessidade de um planejamento cuidadoso do professor, considerando a gestão de sala de aula, em conformidade com o seu plano pedagógico, observando as individualidades dos estudantes, que passarão a serem protagonistas de suas aprendizagens, no momento em que estiverem em espaços escolares formais e não formais (SEDUC/AM, 2020a, p. 8).

A partir do exposto, inferimos que a aprendizagem significativa se encontra contemplada também nesta modalidade, uma vez que os contextos, as individualidades e o protagonismo de cada estudante estão na pauta das recomendações, como orientam Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 351): “Si el aprendizaje ha de ser activo, la responsabilidad principal deberá recaer en los alumnos”.

### 3.2 Segundo documento: Plano de retorno às atividades presenciais: ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid19

Este documento visa normatizar as mudanças e adaptações implantadas pela Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEDUC-AM) acarretadas pela pandemia da Covid-19 no Estado do Amazonas, através do plano de retorno às aulas presenciais, reordenando o impacto da paralisação das aulas presenciais na educação pública estadual. É preciso ter em mente que, mesmo com a implantação do ensino remoto, muitos alunos não tiveram acesso aos meios digitais, o que interferiu na qualidade da educação, que é direito de todos os cidadãos brasileiros, como já abordado na presente pesquisa.

Como explicam De Oliveira e De Souza (2020), não só os que estão na linha de frente executando as atividades (gestores escolares, professores e todos os envolvidos no processo educacional), mas também todos aqueles com poder da caneta precisam definir as diretrizes a serem seguidas na área educacional no sentido de pensar em estratégias para atenuar os impactos da pandemia no setor educacional. A construção do Plano de retorno as aulas presenciais do Governo do Amazonas, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC-AM) ocorreu por meio de uma equipe multiprofissional, de maneira a contemplar todos os itens importantes recomendados para atender as demandas e necessidades da comunidade escolar e adaptar as diretrizes à realidade amazônica. Também foram avaliados aspectos relacionados à saúde física e psicossocial, formação e preocupações com o retorno às atividades presenciais.

Como medida de enfrentamento à pandemia da Covid-19, no Amazonas, o ano letivo de 2021das redes públicas estadual e municipal teve início no dia 18 de fevereiro, com o projeto Aula em Casa. Esse projeto foi distribuído em doze estados brasileiros, em 2020, e as aulas consistiram na transmissão de videoaulas pela TV aberta e internet. A iniciativa teve o propósito de dar continuidade

às atividades letivas no sentido de garantir uma educação de qualidade para todos, além de preservar a vida de toda escolar (SEDUC/AM, 2020b).

O conteúdo curricular foi reorganizado no sentido de atender às necessidades dos alunos em cada nível, etapa e modalidade de ensino da educação Básica. Em 2021, a programação foi dividida em blocos, cada um correspondendo a um período de cinco semanas, divididos em: Educação Infantil -1 (anos iniciais); Ensino Fundamental-2 (anos finais); Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos (EJA). Todos esses grupos iniciaram as aulas em 18 de fevereiro de 2021, com o projeto Aula em Casa, transmitido por três canais da TV Encontro das Águas, no canal 2.2, Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 (anos iniciais); no 2.3, ensino Fundamental 2 (anos finais) e EJA; no 2.4, Ensino Médio e EJA. Cada canal teve dois tempos por série, de segunda a sexta-feira. Pela parte da manhã, foram exibidas as aulas inéditas e, à tarde, houve reprise para que o aluno reforçasse os conteúdos trabalhados nas disciplinas.

Um dado bastante importante que vale a pena ressaltar, foi que, para o aluno ter acesso a esses conteúdos pela TV Encontro das Águas, as famílias foram orientadas a atualizar os canais abertos do aparelho, bastando acessar o menu pelo controle remoto e procurar a opção que mais se assemelha a "busca por canais". Depois, era só clicar na opção e seguir as orientações da tela. Também a internet se mostrou uma aliada importante do projeto Aula em Casa. Além disso, foram disponibilizadas: aplicativo aula em casa; plataforma Saber +, podendo o aluno acessar os exercícios para reforçar os conteúdos da Aula em Casa. Uma novidade do projeto Aula em Casa foi o Caderno Digital, uma ferramenta disponibilizada aos professores e alunos da rede pública, que o utilizaram para fazer os exercícios e reforçar os conteúdos das aulas. Em Manaus, a distribuição foi on-line, e nos municípios do interior do Amazonas, de forma física. Tanto que o Caderno Digital se mostrou um grande aliado para os estudantes que não tinham acesso à TV Encontro das Águas e à Internet. (Amazonas, 2021).

Além disso, houve também uma preocupação com a saúde mental do educador que, para proporcionar uma aprendizagem significativa, precisa estar preparado e saudável em todos os âmbitos. Aqui, mais uma vez, temos uma aproximação à teoria da aprendizagem significativa, pois como explicam Ausubel, Novak e Hanesian (1980).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou que existiu uma preocupação com a aprendizagem das crianças e jovens. Apesar de não ter sido identificado o termo "aprendizagem significativa" nos dois documentos analisados, percebemos que há uma preocupação com o contexto, com a avaliação diagnóstica, com a recuperação dos conhecimentos não desenvolvidos, bem como com a questão emocional e com a formação continuada docente. Dessa forma, mesmo não utilizando diretamente a teoria da aprendizagem significativa em seus pressupostos, os dispositivos legais analisados aproximam-se da

teoria de David Ausubel, especialmente nos seguintes aspectos: preocupação com os saberes prévios dos estudantes, incentivo ao uso de metodologias ativas e problematização, o que contribui à motivação e interesse dos estudantes, e formação continuada, de forma a oferecer subsídios para que os docentes.

Notou-se ainda uma preocupação com a saúde mental de todos os envolvidos no processo educativo, considerada por Ausubel como um fator relevante na aprendizagem significativa. Percebemos que, mesmo que o projeto Aula em Casa não tenha conseguido alcançar todos os estudantes ribeirinhos, do campo e indígenas, posto que em alguns lugares mais remotos não existe ainda sinal de Internet e de TV, a preocupação com a aprendizagem significativa mostrou-se presente. Essa preocupação pode ser percebida não somente na condução do projeto durante o isolamento social, quando as comunidades não alcançadas pelo Aula em Casa recebiam material impresso, mas também no retorno à presencialidade.

As cinco primeiras semanas foram cuidadosamente pensadas para dar conta de um retorno que não fosse traumático, mas com uma preocupação constante em relação à aprendizagem. Assim, houve uma primeira semana de acolhimento aos estudantes, nas quais se deveria priorizar o processo de escuta aos mesmos; na segunda semana, a avaliação diagnóstica teve a função de buscar conhecer os conhecimentos prévios e realizar a revisão dos conteúdos trabalhados no decurso do 1º Bimestre; na terceira semana, aconteceu a verificação da aprendizagem referente ao 1º Bimestre; na quarta semana ocorreu a revisão dos objetos de conhecimento referentes ao 2º Bimestre; e na quinta semana, a verificação da aprendizagem referente ao 2º Bimestre.

Como se pode perceber, as questões emocionais que influenciam fortemente o interesse e a motivação, como explicam Ausubel (1969; 1980; 2000), Ausubel, Novak e Hanesian (1980) e outros autores estudiosos da aprendizagem significativa, não foram negligenciadas, nem no acolhimento aos estudantes, nem na formação docente, que recebeu uma trilha formativa especialmente pensada para esta temática. A busca pelos saberes já existentes também facilita a ancoragem dos novos conhecimentos na estrutura cognitiva do estudante. Por outro lado, quando as novas informações não proporcionam associações com conhecimentos já existentes, ocorre a aprendizagem mecânica, a qual poderá ser efêmera, ao contrário da aprendizagem significativa, que é mais duradoura, uma vez que possibilita relações com o dia a dia do estudante.

Os documentos analisados abordam a aprendizagem significativa, ainda que não com esses termos, mostrando uma preocupação com os fatores emocionais de estudantes e de educadores, orientando à busca pelos saberes prévios dos estudantes, incentivando ao uso de metodologias ativas e problematização, contribuindo à motivação e interesse dos estudantes, e oportunizando formação continuada, oferecendo aos professores subsídios para atuar em um contexto tão complexo como o que trouxe a pandemia da Covid-19.

## REFERÊNCIAS


ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

AMAZONAS. Aulas transmitidas por satélite no AM. Disponível em: http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2014/05/aulas-transmitidas-por-satelite-noamazonas.html . Acesso em: 18 nov. 2024.

AUSUBEL, David P.; ROBINSON, Floyd G. **School learning**: an introduction to educational psychology. New York: Rinehart and Winston, 1969.

AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: Uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Paralelo Editora, 2003.

AUSUBEL, David P. **A aprendizagem significativa**. São Paulo: Moraes, 1980

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen**. Psicología educativa**: un punto de visto cognoscitivo. México: Trillas, 1980

DATIG, Ilka; RUSWICK, Claire. Four quick flips: Activities for the information literacy classroom. **College & Research Libraries News**, v. 74, n. 5, p. 249-257, 2013.

DELORS, J., et al. **Educação, um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DE OLIVEIRA, Carla; DE SOUZA, Milene. Impactos da COVID-19 na aptidão cardiorrespiratória: exercícios funcionais e atividade física. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 25, p. 1-5, 2020.

FURQUIM, D. Ensino híbrido: o que é e como pode ser usado na escola. **Escolas disruptivas**, 2019. Disponível em: https://encr.pw/J5ZLY. Acesso em: 18 nov. 2024.

NEVES, Fabiana Moreno; JUNG, Hildegard Susana; ALTMANN, Idio Fridolino. O Pensamento matemático na perspectiva significativa: uma revisão de estudos científicos. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, p. e020005-e020005, 2020.

PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

SEDUC/AM. **Diretrizes Curriculares e Pedagógicas**: Frente aos desafios do contexto atual. Manaus/AM: Secretaria de estado da Educação e Cultura, 2020ª

SEDUC/AM. **Plano de retorno às atividades presenciais: ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19. Manaus/AM**: Secretaria de estado da Educação e Cultura. 2020b

SOARES, Tárcila Lorrane Fernandes; SANTANA, Ícaro Silva; COMPER, Maria Luiza Caires. Ensino remoto na pandemia de COVID-19: lições aprendidas em um projeto de extensão universitário. **Dialogia**, n. 36, p. 35-48, 2020.

# CAPÍTULO 14

## O PROGRAMA URBAN95 NA PERSPECTIVA DO DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DOCENTES

Sarita Cristina Oliveira do Santos
Hildegard Susana Jung

## 1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil deve possibilitar os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Dessa maneira, assegura-se as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convida a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, construindo significados sobre si, os outros e o mundo social e natural, vinculando educar e cuidar.

Para que a criança tenha oportunidade de observar, questionar, levantar hipóteses e exercer plenamente seus direitos de aprendizagem, ela precisa ter a possibilidade de desenvolver-se em um ambiente que possibilite essas experiências. Em outras palavras, em um ambiente de aprendizagem e desemparedamento. Esta expressão começou a ser utilizada na academia por docentes e estudantes, sempre associada às “infâncias” fora das quatro paredes, seja da sala de aula, seja da sua casa. O desemparedamento tem um propósito de defender o direito de toda criança a viver em um meio ambiente saudável, longe das telas, usufruindo assim de todas as possibilidades que os espaços abertos lhe proporcionam, livres para brincar, aprender e socializar, fortalecendo o seu vínculo com a natureza. Os espaços externos devem ser contemplados nas concepções pedagógicas das escolas. As cidades começam a preparar-se com espaços brincantes e amigáveis às crianças, valorizando assim a natureza como elemento essencial para a saúde física e mental, pois o explorar contribui para o desenvolvimento integral da criança.

Nesta concepção, o Programa Urban95 vem para reforçar a importância da iniciativa de incorporar às lentes da primeira infância na gestão das cidades, a partir de ações efetivas que promovam interações positivas e contato com a natureza nos espaços urbanos, proximidade entre serviços e mudanças duradouras nos cenários que moldam os primeiros anos da vida dos cidadãos. A Urban95 é uma iniciativa internacional da Fundação Bernard Van Leer que visa incluir a perspectiva de bebês, crianças pequenas e seus cuidadores no planejamento urbano, nas estratégias de mobilidade e nos programas e serviços destinados a eles. Gestores públicos e técnicos recebem apoio e capacitação sobre formas de contribuir com o desenvolvimento integral das crianças a partir da

experiência das cidades identificando e atuando nos territórios onde os bebês e suas famílias estão, em especial aqueles mais vulneráveis. Assim, o projeto convida líderes, gestores públicos, arquitetos e urbanistas a pensar as cidades sob a perspectiva de quem tem até 95cm de altura.

A partir desse contexto, o presente capítulo tem por objetivo apresentar os resultados de uma dissertação de mestrado que buscou as concepções de docentes de Rede Municipal de Ensino de Canoas, no Sul do Brasil, em uma Investigação-Formação-Ação, sobre o desemparedamento da infância na Educação Infantil da Rede a partir das contribuições do Programa Urban-95. Foi realizada uma Investigação-Formação-Ação, com o oferecimento de um curso de extensão gratuito voltado aos professores da Educação Infantil do município de Canoas, com o intuito de divulgar o Programa Urban95 e suas características na perspectiva do desemparedamento da infância. A coleta dos dados foi realizada por meio de uma roda de conversa realizada após o término do curso e a análise do *corpus* investigativo deu-se por meio da Técnica de Análise de Conteúdo. Como eixos de análise a dissertação trouxe as contribuições do Programa Urban95 para o desemparedamento da infância na Educação Infantil; e o Programa Urban95 do município de Canoas/RS, na perspectiva docente.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A Educação Infantil e as Práticas Pedagógicas para o desemparedamento

Segundo Nogaro, Jung e Conte (2018), a infância é a fase da vida do ser humano repleta de desafios, experiências, curiosidades, conhecimento a respeito do mundo, época de fazer contato com novas pessoas, socializar-se, brincar, divertir-se. Porém, nem sempre as crianças têm esses direitos reconhecidos. Inserida na ausência do reconhecimento da infância como uma fase essencial no desenvolvimento humano, a Educação Infantil também foi negligenciada.

Tendo presente que a Educação Infantil enquanto etapa escolar é algo recente, precisamos compreender que alguns documentos têm sido muito importantes para a compreensão sobre a relevância da Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação formal, entre os quais citamos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). No que tange especificamente à Educação Infantil, a BNCC traz cinco campos de experiência como norteadores da ação pedagógica e da garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, tendo como eixos estruturantes as interações e brincadeiras.

Na Educação Infantil, ainda segundo a BNCC (2017), as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiência, sempre tomando as interações

e a brincadeira como eixos estruturantes, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Podemos perceber a importância, tanto das competências estabelecidas para a Educação Básica, como dos campos de experiência, que constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Estas, por sua vez, são fundamentais para a compreensão das regras dos jogos e brincadeiras. Todos os campos de experiência apresentam grande potencial para a exploração dos jogos e brincadeiras. O quadro 1, na sequência, apresenta algumas possibilidades.

Quadro 1 - Possibilidades pedagógicas a partir dos campos de experiência

| CAMPO DE EXPERIÊNCIA | POSSIBILIDADES DE JOGOS |
|---|---|
| O eu, o outro e o nós | Jogos de percepção do seu corpo e do corpo dos colegas, que valorizem sua identidade e dos outros, oportunizando que as crianças conheçam e respeitem as diferenças que constituem os seres humanos. |
| Corpo, gestos e movimentos | Jogos que explorem os espaços e os objetos por meio das diferentes linguagens como a música, teatro, dança e brincadeiras de faz de conta. |
| Traços, sons, cores e formas | Jogos que possibilitem experiências diversificadas e formas de expressão artísticas, culturais e científicas. |
| Escuta, fala, pensamento e imaginação | Jogos que possibilitem interações e situações de comunicação cotidiana, onde possam falar, ouvir e participar das narrativas individuais ou coletivas. |
| Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações | Jogos de observação, manipulação, investigação do espaço, mundo físico, socioculturais e matemáticos. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2024).

Como podemos perceber, conforme a ênfase, um mesmo jogo poderá servir para ser trabalhado em mais de um campo de experiência. Neste sentido, cabe ao professor conferir-lhe a intencionalidade didático-pedagógica pretendida de acordo com o enfoque que deseja trabalhar. Kishimoto (2005) afirma que os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Sua função consiste em construir e desenvolver a convivência entre as crianças, estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim um convívio mais social e democrático, porque “enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social” (Kishimoto, 2005, p. 134).

Dessa forma, precisamos a refletir sobre a importância de uma prática pedagógica que prime pelo desempaderamento, oferecendo mais do que novas experiências de aprendizagem. Segundo explicam, o desemparedamento sugere, também “planejar de forma intencional estas idas e vindas das crianças, para que pudessem vivenciar o espaço com mais curiosidade, afeto, conectividade e integração com o meio ambiente e as pessoas” (Jung; De Almeida; Luz, 2020, p. 591).

## 2.2 O Programa Urban95 em Canoas/RS

De acordo com a Fundação Bernard Van Leer, os municípios Urban95 recebem suporte para criar e fortalecer o planejamento de toda a cidade levando em consideração a perspectiva de bebês, crianças pequenas (até 95 centímetros de altura) e seus cuidadores. O processo demanda que a gestão municipal abrace, incorpore e implemente o cuidado com a primeira infância em seu projeto de cidade. É composto de quatro eixos principais que priorizam os cuidados com a Primeira Infância: tomada de decisões com base em dados, espaços públicos e natureza, mobilidade para famílias e utilização de serviços.

Atualmente, a iniciativa está presente em oito países, desenvolvendo ações e políticas públicas nos municípios. No Brasil, trabalha junto com as gestões municipais de 24 cidades, de 14 estados. No Rio Grande do Sul, até o mês de fevereiro de 2023 temos apenas duas cidades contempladas com o projeto da rede Urban95: Canoas e Pelotas. No ano de 2021 o município de Canoas/RS participou de processo seletivo junto ao Programa Urban95, no qual apenas 10 cidades seriam selecionadas, com base nos projetos apresentados por elas. Ao ser contemplado, o município de Canoas assumiu o compromisso de adequar a cidade às necessidades das crianças de 0 a 3 anos de idade.

Canoas foi uma das primeiras cidades brasileiras a institucionalizar o programa intersetorial Primeira Infância Melhor. Além disso, aderiu ao Programa Criança Feliz e tem programas de acompanhamento de gestantes e em benefício do aleitamento materno. O município tem 348.208 habitantes e tem como ponto forte o investimento em espaços públicos e verdes. Entre os planos está, por exemplo, a recuperação de 20 praças e a implementação do Plano Municipal de Arborização.

O Programa Urban95 traz em sua proposta pensar e preparar os espaços da cidade para atender às demandas das crianças na perspectiva de uma cidade que funciona para bebês e para as pessoas que cuidam deles, ou seja, uma cidade que funciona para todos. Neste sentido, duas ações importantes já instituídas no Município de Canoas buscam atender a esse objetivo: as Plenarinhas e as Ruas Brincantes.

As Plenarinhas constituem-se em espaços de escuta para a inclusão da Primeira Infância no Plano Diretor do Município. Trata-se de um Projeto que visa dar voz a todos os cidadãos, com

destaque para a Primeira Infância. Para tanto, toda a máquina pública precisa estar voltada ao alcance desses objetivos.

As Ruas Brincantes, por sua vez, buscam estimular o contato ao ar livre, a ludicidade e o desemparedamento em si, não somente das crianças, mas das famílias de modo geral. De acordo com notícia veiculada pela Prefeitura Municipal de Canoas,

> Quem chegar na Rua Brincante vai encontrar um pórtico que remete ao lápis de cor. Também poderá perceber as brincadeiras desenhadas no chão, que ensinam a metamorfose dos animais, como sapos e borboletas, o jogo da velha, amarelinha, labirinto e o ABC, por exemplo. As pinturas no muro da via imitam uma minicidade, onde os pequenos podem completar o desenho, pintar, simular que são parte do desenho, de forma interativa. Os bancos em altura menor permitem que as crianças tenham autonomia ao sentar-se e são especialmente desenvolvidos para elas, pois são animados, com rostos de meninos e meninas, estimulando a diversidade cultural. (CANOAS)

Outra ação que está dentro das premissas do Programa Urban95 são os pátios naturalizados nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) do Município. Segundo explica a plataforma digital da Prefeitura Municipal, são espaços ao ar livre "desenvolvidos principalmente a partir de elementos naturais, repletos de possibilidades de interação, exploração e criação, que incentivam o brincar livre, a convivência, o vínculo com o espaço público, com a natureza e com o prazer de estar a céu aberto".

## 3 ANÁLISE DE RESULTADOS

### 3.1 O espaço de Investigação-Formação-Ação

Pensando no espaço de formação em uma perspectiva dialógica e de partilha, foi oferecido um curso de extensão a professores da Rede Municipal de Canoas denominado: *O desemparedamento da infância: contribuições a partir do Programa Urban95*. Os objetivos consistiram em: a) Compartilhar experiências e práticas pedagógicas relacionadas ao desemparedametno na Educação Infantil; b) Socializar, junto aos docentes do município de Canoas, a implementação do Programa Urban95; c) Oportunizar rodas de conversa sobre as competências mobilizadas. O quadro 2, na sequência, apresenta as temáticas desenvolvidas durante o curso.

Quadro 2 - Conteúdos do Curso

| ENCONTRO | TEMÁTICAS ABORDADAS |
|---|---|
| Encontro 01 | Contextualização do Programa Urban95 e a ênfase no desemparedamento: aspectos teóricos, pedagógicos e metodológicos na Educação Infantil. |
| Encontro 02 | Desemparedamento de si e do outro: cosmologia e experiências nas escolas das infâncias. |
| Encontro 03 | Apresentação do Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI) e demais políticas e encaminhamentos formativos à Educação Infantil; registrar e documentar o desemparedamento na estratégia da documentação pedagógica. |
| Encontro 04 | O desemparedamento como experiência e metodologia pedagógica/Oficina prática. |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa (2024).

Como podemos perceber, todos os conteúdos abordados tiveram como pano de fundo o Programa Urban95, mostrando que o Programa tem potencial para a formação docente na perspectiva do desemparedamento da Educação Infantil.

## 3.2 Contribuições do Programa Urban95 para o desemparedamento da infância

O Guia para a implantação do Programa Urban95 e que traz diversas ideias de ações para os municípios, justifica o foco na primeiríssima infância esclarecendo que “[...] todas as crianças merecem um bom começo: se você mudar o começo da história, poderá mudar a história toda” (Van Leer, 2020, p. 5). A parceria entre a família, a escola e a municipalidade como um todo promete resultados promissores, segundo Van Leer (2020). Neste sentido, o Programa Urban95 estabelece dois importantes princípios: a) A melhor forma de ajudar bebês e crianças é garantir que as pessoas que cuidam deles tenham o que necessitam para criar um ambiente estável, saudável e estimulante; b) Alcançar todas as crianças significa incorporar um maior foco em bebês, crianças pequenas e nas pessoas que cuidam deles por meio do apoio a atividades que já estão acontecendo em escala, e também por meio da realização de programas independentes.

O primeiro princípio preocupa-se também com a saúde mental, que é condicionante, não raras vezes, da saúde física, aqui considerando todas as pessoas do grupo familiar, já que o adoecimento, seja físico, seja mental de uma pessoa da família pode adoecer o grupo por completo (Van Leer, 2020). Cuidar da saúde da Primeira Infância, portanto, é também cuidar de quem cuida. A partir do anterior, existe o entendimento de que os espaços naturais, lúdicos e convidativos às atividades de lazer e de ócio criativo podem ser muito saudáveis para a comunidade como um todo, contribuindo significativamente para a saúde física e mental.

Segundo Ovando e Kochi (2019) é possível conceber o desemparedamento como uma concepção pedagógica curricular. As autoras explicam que o planejamento assume um papel

fundamental quando estamos tratando de trabalhar na perspectiva do desemparedamento enquanto uma concepção pedagógica curricular. E mais: o planejamento colaborativo de toda a equipe escolar oportuniza um desemparedamento que vai além da simples saída da sala de aula, porque a experiência precisa ser significativa, com uma intencionalidade pedagógica alinhada ao currículo. Dessa forma, o trabalho com materiais não estruturados se torna facilitado a partir das Ruas Brincantes e dos pátios naturalizados pensados a partir do Programa Urban95.

### 3.3 A perspectiva docente sobre o Programa Urban95 do município de Canoas/RS

Como anunciado, após a conclusão do Curso de extensão, os participantes foram convidados para uma roda de conversa sobre as possibilidades do Programa urban95 para o desemparedamento da infância. Para o presente capítulo, trazemos um recorte com o seguinte questionamento realizado: *Na sua opinião, como o Programa Urban95 pode contribuir para o desemparedamento da infância no município de Canoas?*

A questão acima buscou o entendimento dos professores com relação às potencialidades do Urban95 para o desemparedamento da infância no município de Canoas, após as professoras terem conhecido o Programa. Neste sentido, percebemos que todas compreendem e acreditam que existe potencialidade para o desemparedamento a partir do Urban95, contudo, reconhecem que ainda há um caminho para que a Rede, como um todo, compreenda essa prática como de fato precisamos. Os relatos de D2 e D7 (os participantes foram identificados pela D – de Docente – e por números sequenciais) ilustram essa concepção:

> D2: Sim, mas precisa mudar algumas coisas nas escolas. Eu acredito que a Urban95, não seja pra ser algo assim, chega a diretora e diz olha, isso aqui é coisa da Urban95, vai lá e faz. Não, sabe, não podemos só colocar a plaquinha da Urban95 e fazer fotinho pra postar no Facebook.
> D7: Sim, mas precisamos mudar o comportamento, o entendimento dos conceitos. Algumas pessoas, colegas, dentro da escola chamam de modinha, mas minha convicção e minha prática dizem o contrário. Sair da sala faz bem para a criança, faz bem para o seu desenvolvimento, oportunizar coisas disponíveis na natureza.

Dois aspectos podem ser percebidos no relato das colegas: a dificuldade de alguns docentes no que se refere às mudanças em suas práticas e, por outro lado, a preocupação com o pensamento em Rede e para com o alinhamento entre o fazer e o dizer, como diz Freire (2001, p. 264): “Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto”

No que tange à mobilização da Rede como um todo para o desempaderamento, Soares e Porto (2021) aconselham:

> Enquanto se acolhe, de forma responsável, com diálogo e escuta, uma equipe e uma comunidade escolar em que há medos, anseios, dúvidas e expectativas latentes, em função

> de vivermos um período com muitas incertezas, é preciso conscientizar o grupo de que pode haver pelo menos uma certeza: a de que construir coletivamente o desemparedamento da escola, de forma participativa, se mostra, cada vez mais, importante para as crianças e para todos. (Soares; Porto, 2021, p.641)

Portanto, podemos inferir que estamos no caminho, mas carecemos de uma compreensão profunda de que a prática pedagógica voltada para o desemparedamento, mais do que espaços físicos adequados, precisa também de espaço em nosso pensar e em nosso agir, colaborativamente.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa que aqui apresentamos sinalizam que, por tratar-se de uma política ainda recente no contexto brasileiro e, especialmente no município de Canoas/RS, algumas contribuições estão ainda sendo compreendidas e/ou exploradas sobre o Programa Urban95. Contudo, já podemos identificar passos importantes do município neste sentido, a partir das Plenarinhas, das Ruas brincantes e dos Pátios naturalizados, entre outras ações: a) Incentivo à cidadania e ao pensamento crítico e criativo; b) Valorização da Casa Comum; c) Promoção da pedagogia do cuidado e do trabalho colaborativo.

Uma ação importante no sentido de contribuições do Programa Urban95 foi a assinatura da LEI nº 6.691, de 10 de novembro de 2023, que institui o Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI) no município de Canoas/RS, aprovada e sancionada pela Câmara Municipal e assinada pelo Prefeito Jairo Jorge, no dia 22 de novembro de 2023, na presença de secretários e do Comitê Primeira Infância, do qual a autora da dissertação faz parte.

No que se refere à perspectiva docente sobre as possibilidades do Programa Urban95 para o desemparedamento da infância na Educação Infantil, verificou-se que os professores conheciam pouco sobre desemparedamento, apesar de alguns já terem ouvido falar. Percebiam que lhes faltava fundamentação teórica para compreender melhor como pedagogicamente inserir este conceito no planejamento. Com relação ao Programa Urban95, não tinham muita clareza de como ele poderia se relacionar com o seu trabalho pedagógico. O trabalho colaborativo, o papel da Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro na formação continuada docente e as ações propostas e facilitadas pelo Programa Urban95 contribuem para uma mudança epistemológica no que diz respeito às práticas pedagógicas. Os professores valorizam momentos de troca, de compartilhamento de aflições e de esperanças, e percebem a necessidade de uma prática docente ecológica, voltada à sustentabilidade e à preservação da nossa Casa Comum.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://bit.ly/3pS73v7. Acesso em: 18 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, p. 259-268, 2001.

JUNG, Hildegard Susana; DE ALMEIDA, Patrícia Rodrigues; LUZ, Charlene Bitencourt Soster. Acontece de tudo lá no quintal da escola. **Ambiente & Educação**: Revista de Educação Ambiental, v. 25, n. 2, p. 581-600, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores (as) de Educação Infantil. **Pro-posições,** v. 16, n. 3, p. 181-193, 2005.

NOGARO, Arnaldo; JUNG, Hildegard Susana; CONTE, Elaine. Infância: desaparecimento ou metamorfose? **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.3 [77], p.745-765, jul./set.2018. Disponível em: https://l1nq.com/JJP9E. Acesso em: 18 nov. 2024.

OVANDO, Nataly Gomes; KOCHI, Joice Camila dos Santos. O desemparedamento como concepção pedagógica curricular: É possível? *In*: **Anais do IV Seminário Intersecção entre Universidade e Escola**, 2019. Disponível em: https://orcid.org/0000-0003-4247-8398. Acesso em: 20 set. 2023.

SOARES, Gisele Rodrigues; PORTO, Simoni Cezimbra. Desemparedamento escolar em contexto pandêmico: experiências da aprendizagem ao ar livre na educação infantil. **Cadernos do Aplicação,** v. 34, n. 2, 2021.

VAN LEER, B. **Guia Urban95**: Ideias para a ação. 2020. Disponível em: https://acesse.dev/SpyUt. Acesso em: 28 out. 2023.

# CAPÍTULO 15

## O ENSINO REMOTO E A TECNOLOGIA: (DES)IGUALDADES

Vania Cristina Oliveira da Silva

## 1 INTRODUÇÃO

Em tempos de pandemia, vividos entre 2020 e 2022, muitas áreas foram economicamente afetadas e com a educação não poderia ser diferente, sofrendo um impacto gigantesco. Tanto as empresas quanto as escolas tiveram que se adaptar à modalidade remota de trabalho ou de aulas, geradas pelo isolamento social.

Contudo, os problemas de acesso às tecnologias não são recentes. A pandemia somente colocou à mostra um problema que já existia. Com a globalização, muitas foram as transformações econômicas, políticas ou sociais com as quais nos deparamos no decorrer dos anos. A tecnologia vem avançando rapidamente em meio ao capitalismo.

O que se percebe é que, ao mesmo tempo em que a tecnologia avança, a desigualdade abandona parte da população, tornando cada vez mais difícil esse acesso, especialmente na área da educação. Para muitos a tecnologia é algo inacessível do ponto de vista econômico, especialmente para as famílias mais humildes. Essa falta de acessibilidade ficou nítida durante a pandemia no meio educacional. As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC's) são algo aquém da realidade para indivíduos que não têm nem o mínimo para sua subsistência e isso impacta diretamente e principalmente aos alunos de escolas públicas de periferia.

A partir desse contexto, o objetivo deste capítulo consiste em apresentar os resultados de uma dissertação sobre um assunto vivenciado em tempos de pandemia da Covid-19 (2020 a 2022), que foram as desigualdades no acesso à tecnologia, e seus impactos no ensino e aprendizagem no sistema remoto, a partir de um mapeamento da produção científica brasileira no período de 2020 a 2022.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a realização da pesquisa bibliográfica houve a busca de relações entre os conceitos, teorias, características e ideias, de forma a unir os temas e estabelecer uma conexão sobre a temática. A questão que orientou a busca pelos artigos foi determinada por esta pergunta: Quais os impactos das desigualdades no acesso à tecnologia no ensino aprendizagem a distância remoto apontados pela produção científica brasileira mapeada no espaço temporal entre 2020 e 2022?

A plataforma de busca foi o Google Acadêmico e as palavras-chave consistiram em: “Ensino Remoto”, “Inclusão digital”, “Exclusão digital”, “Educação à distância”, “Desigualdade” e “Tecnologia”. Depois da seleção dentro dos critérios de busca (artigo disponível na íntegra, em língua portuguesa, publicado entre 2020e 2022), emergiram 344 artigos. Foram selecionados 81 que tinham relação com as palavras-chave utilizadas na busca e, após criteriosa leitura para verificação da aderência à temática, 10 artigos foram escolhidos no refinamento da seleção.

## 2.1 A educação e a pandemia

Ao relatar sobre como se deu o ensino a partir de março de 2020 é impossível não destacar as dificuldades provenientes da pandemia do vírus Sars-Cov-2 (Covid-19) motivo pelo qual a única alternativa era a condução do ensino de forma remota. As sucessivas tentativas de mitigar a crise, a partir de medidas de isolamento social, no caso brasileiro, nunca foram adotadas de forma integral, mas modificaram significativamente o contexto das relações interpessoais, tanto em ambientes de trabalho, como nas relações sociais. Contudo, especialmente no contexto educacional, as medidas de transição do ensino presencial para modelos virtuais foram tomadas com impactos imediatos em estruturas curriculares e institucionais. Esse processo de transição é retratado por Santos, Gröes Neto e Coelho (2021), no contexto do desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

A solução provisória do ERE acabou por abrir uma janela para o entendimento do impacto das graves desigualdades sociais presentes no Brasil no âmbito educacional (Sen, 2000). Conceição (2021) averiguou que as comunidades em vulnerabilidade social foram as mais impactadas economicamente, especialmente quando o assunto é Educação Básica, pois a escola pública carrega um caráter de oferecer também serviço social, alimentação e acolhimento, tornando os problemas foram ainda mais preocupantes com o fechamento desses espaços.

No entanto, essa vulnerabilidade social no contexto pandêmico é ainda mais complexa quando pensamos nas questões de infraestrutura tecnológica. Ferreira e Gomes (2022) ressaltam que a distância social-demográfica no acesso à tecnologia não é marcada apenas por questões de renda, mas também por marcadores de acesso que atravessam diferenças de renda e gênero. Se, por um lado, a educação é fundamental para a convergência econômica e social desenvolvimentista e para que haja um sistema educacional de qualidade, por outro, durante a pandemia, a realidade educacional ficou suspensa, já que muitos não tiveram acesso a ela. Em suma, sofre pela inacessibilidade do ensino remoto para muitos alunos por falta de infraestrutura tecnológica pública, falta de renda para aquisição de material tecnológico adequado e por falta de conhecimento sobre o uso efetivo de computadores ou aparelhos de telefonia móvel no contexto de salas de aulas remotas.

Os desafios impostos para o ensino remoto foram numerosos, já que as tarefas pedagógicas virtuais nem sempre davam conta da complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem. De acordo com Parras e Mascia (2021), a formação da criança e adolescente é plural e não se pode prestar atenção em somente um aspecto, pois demanda a formação integral da pessoa humana. Neste sentido, são muitos elementos a serem levados em consideração no que tange à dicotomia pandemia/educação, quando as instituições de ensino se viram forçadas a adotar o ensino a distância.

Diante dos inúmeros desafios que se apresentaram durante o período de pandemia, Conceição (2021) nos leva a refletir sobre a necessidade de criar políticas públicas com vistas à reestruturação das instituições de ensino e capacitação de professores e equipe escolar para o manejo das tecnologias. De acordo com a autora, o sistema educacional de nosso país tem passado por uma situação realmente desafiadora, pois por anos consecutivos enfrentou a escassez de recursos em infraestrutura. Todos os âmbitos da nossa sociedade se viram obrigados a passar por uma adaptação. Então, as instituições de ensino em seus diversos segmentos procuraram enfrentar o desafio de manter suas atividades pedagógicas rotineiras.

Para Castells (2011), a cultura digital já é uma constante em vários locais mundo afora. Entretanto, existem âmbitos que necessitam de ferramentas de acesso à informação e ao conhecimento. No Ensino Remoto (ERE), Conceição (2021) acredita que o planejamento das aulas, no que tange ao currículo, foi assertivo, pois a apresentação de um currículo elaborado para atender essa modalidade de ensino, com recursos audiovisuais, material impresso, entre outros, é de suma importância. Além disso, a elaboração de um currículo e uma avaliação com olhar sensível voltado para os diferentes contextos faz-se essencial para o sucesso, a igualdade e a equidade.

Segundo Santos, Göes Neto e Coelho (2021), as escolas e demais instituições de ensino reorganizaram seus planos, cronogramas e o calendário escolar, utilizando aulas síncronas e aulas assíncronas, e atividades de revisão dentro do contexto doméstico e outras soluções provisórias. Para Conceição (2021), não se pode negar a importância e a transformação que as ferramentas tecnológicas trouxeram durante o período pandêmico. Foi necessário (e ainda é) orquestrar tudo isso. As ferramentas tecnológicas têm um papel de grandes facilitadoras das práticas escolares. Entretanto, a autora alerta que é imprescindível a presença de um coordenador pedagógico para articular e organizar junto aos docentes toda a gama de atividades escolares que venham a promover o desenvolvimento educacional. A interação da equipe escolar e um bom trabalho do coordenador pedagógico fazem a orquestra funcionar com garbo e elegância.

Ainda para Conceição (2021), muitas escolas, tanto públicas, quanto privadas ampliaram e algumas deram início ao uso de variadas tecnologias educacionais digitais e plataformas para tentar dar continuidade ao processo de escolarização. Foram amplamente fomentadas e manipuladas plataformas como *Google for Education; Microsoft Teams; Zoom; Youtube*, entre outras plataformas

digitais privadas. Apesar de tudo isso, vale ressaltar que as aulas remotas, neste contexto, não fizeram com que vislumbrássemos alcançar resultados concretos sobre como essas mudanças impactaram os diferentes níveis de ensino.

Segundo Ferreira e Gomes (2022), dentre todas as problemáticas, o ensino remoto ainda se apresentou como a melhor alternativa para o Brasil diante da situação presenciada. Nesse sentido, o sucateamento das escolas, a falta de estrutura e comprometimento da saúde do corpo docente apareceram como desvantagens, além da falta de acesso aos meios tecnológicos e equipamentos necessários para isso. Desse modo, foi o que mais pesou, pois se faz necessário conviver com essa limitação econômica e social, no âmbito de um estado social desenvolvimentista.

Conforme Conceição (2021) é necessário o aprimoramento de nossas práticas educativas. Para que haja um sistema educacional de qualidade, faz-se necessário o investimento em sistemas de inovação. A autora trouxe que um jornal de grande circulação, após transcorridos mais de cem dias de suspensão das atividades escolares presenciais, fez um levantamento junto às Secretarias Estaduais de Educação, constatando que 15 dos 25 estados, além do Distrito Federal, adotaram estratégias para ensino *online*. A partir desse levantamento constatou que muitos alunos não acessaram o material, por razões diversas, entre elas a principal, falta de acesso à *internet*. Aqui vemos a desigualdade social latente - que atravessa questões de renda: até mesmo entre aqueles que acessaram, notava-se a dificuldade em mensurar seu aprendizado. A autora constatou que "acessar" não significa "aprender".

Segundo Lima e Tumbo (2021), não se pode negar que o ensino remoto durante o período da pandemia foi implementado sem grandes planejamentos, sem grandes cronogramas. Todos os episódios ocorridos nos anos de pandemias levam à reflexão de que a educação carece de aprimoramentos. Os autores enfatizam que uma situação que já era desigual, ficou mais acentuada ainda, já que a desigualdade e falta de inclusão e de políticas públicas ficaram ainda mais latentes.

Conceição (2021) constatou que, não bastassem todas as mazelas na sociedade brasileira, o isolamento social foi capaz de modificar significativamente os atores sociais nos mais diversos contextos. Dessa forma, a adaptabilidade tornou-se parte da rotina, uma necessidade coletiva. Muitas famílias se viram diante de multitarefas dentro de casa.

## 2.2 Desafios do ensino remoto

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estavam tendo aulas online não possuíam acesso à *internet* (Ferreira, Gomes, 2022). Em vista dessa constatação, os autores

sublinham que a realidade educacional tem se mostrado, dia após dia, desafiadora. O fato é que as populações em condições de vulnerabilidade social foram as mais atingidas durante o período da pandemia. Entretanto, professores e estudantes tiveram de aprender a lidar com toda essa bagagem tecnológica que chegou para ficar. Diante desse cenário, pesquisadores e equipes gestoras responsáveis passaram a defender o ensino remoto como uma opção, a fim de que não houvesse maior prejuízo nos processos, tanto de ensino, quanto de aprendizagem.

Ferreira e Gomes (2022) destacam que o professor também foi fortemente afetado durante a pandemia, tanto pelas condições de trabalho impostas, como pelas restrições causadas. Grande parte dos professores que trabalhou de forma virtual sequer possuíam alguma formação especializada na área tecnológica, dificultando a sua relação com alunos que também tinham dificuldades com a utilização de equipamentos tecnológicos.

Segundo Freire (2001), a atividade do professor exige que sua preparação e sua formação se tornem processos permanentes, ou seja, é necessário que, além do tempo despendido em sala de aula, o professor trabalhe no seu próprio desenvolvimento, tomando também o papel de aprendiz.

## 3 ANÁLISE DE RESULTADOS

### 3.1 Desigualdade na educação pública em tempos de isolamento social

A Constituição Federal de nosso país (Brasil, 1988) afirma que todos os cidadãos têm direito a uma educação igualitária, o que certamente inclui igualdade no acesso à tecnologia e permanência dos jovens na escola. Não foi possível verificar a eficácia desse princípio durante a pandemia, pois a desigualdade apareceu em larga escala causando preocupação por parte das autoridades competentes (Kanashiro, 2022). Nesse sentido, Bolívar (2016) enfatiza que a igualdade não é característica de pessoas, mas diz respeito às relações entre os seres humanos.

Zambam e Rodrigues (2014) consideram a democracia como valor moral, mas as sociedades ordenam as desigualdades que podem ameaçar a estabilidade social, política e econômica, onde a democracia deveria trazer condições mais justas e igualitárias. Neste sentido, aparece a preocupação com o fato de que nem todos os jovens sabem lidar com as novas tecnologias da maneira eficaz. Portanto, o acesso por parte das diferentes camadas da nossa sociedade não significa igualdade.

Por outro lado, Ferreira e Gomes (2022) alertam que a utilização incorreta da tecnologia na educação pode trazer prejuízos educacionais, pois a *internet* não pode ser apenas um repositório do saber, pois deve oferecer possibilidades de reflexão e de debates, estimulando assim o senso crítico de nossos aprendizes. No estado de São Paulo, segundo Kanashiro (2022), a ferramenta tecnológica foi a

> [...] grande aposta do governo de São Paulo para lidar com a educação e, mesmo assim, muitos jovens ficaram de fora, seja por não possuir celular, seja por não ter acesso à rede mundial de computadores. Por isso, sem fornecer os recursos necessários para acessá-las é desconhecer ou desconsiderar a realidade da grande maioria dos estudantes. (Kanashiro, 2022, p.6)

O autor trouxe um episódio em que 70% de seus alunos pediram as atividades pedagógicas impressas e as responderam à mão. Embora na instituição onde ele atuava fossem usados recursos como excertos de textos, charges e até tirinhas, percebe-se que nada substitui a relação existente outrora entre professor e aluno. Mesmo que essa gama de materiais tenha sido produzida e posteriormente disponibilizada, dificuldades apareceram como pedras no caminho pedagógico. Nas palavras de Kanashiro (2021, p. 07): “a educação é um direito fundamental de natureza social e deve ser assegurado de modo igualitário, com respeito à diversidade dos sujeitos, ou seja, não se trata de oferecer o mesmo a todos sem considerar as características e as possibilidades de cada um”.

Na época mais grave da pandemia, as ferramentas e plataformas tecnológicas se mostraram grandes aliadas da nossa Educação Básica, mas havia professores e alunos com dificuldade de adaptação a nossa nova realidade, pois o ensino remoto foi e ainda é um real desafio para toda a comunidade escolar. As dificuldades envolvem desde a falta de habilidade com manuseio das tecnologias, bem como a falta dessa tecnologia, como afirmam Santos, Silva e Vieira Junior (2021).

## 3.2 A tecnologia como um direito

Sahb e Almeida (2018) corroboram com o fato de que o acesso às tecnologias é um Direito Humano. Além disso, trazem as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC’S) com outro viés, afirmando que elas nem sempre são democráticas. Em nosso cotidiano utilizamos a tecnologia através de aplicativos diversos, chamando um carro, ouvindo música, notícias, cursos por aplicativos, sacando dinheiro nos caixas eletrônicos, entre outros. Fazemos uso de ferramentas tecnológicas diariamente, contudo, nem todos os brasileiros encaram com facilidade esses usos.

Se nos debruçarmos sobre o âmbito da educação, não é diferente. Os autores salientaram que “A realidade deve ser lida para ser desvelada e compreendida e para que, a partir daí as modifiquem as conjunturas e estruturas desumanizadoras” (Sahb; Almeida, 2018, p. 74). Por isso, a compreensão desse mundo tecnológico é tão necessária. Os autores trazem as ideias de Paulo Freire e ressaltam a importância da leitura, bem como da escrita e apontam que as estatísticas acerca da população com pouca ou nenhuma capacidade de letramento são preocupantes. No Brasil, ainda temos milhões de analfabetos, além de analfabetos funcionais. São indicadores tristes e isso deixa as pessoas excluídas da compressão de mundo que as cerca. Conforme Sahb e Almeida (2018), há pessoas que possuem aparelhos celulares, mas não dominam os aplicativos em geral. Há outras que possuem o aparelho,

mas não têm acesso à rede mundial de computadores. Portanto, possuir o recurso não significa usufruir de todas as possibilidades que aquele recurso oferece.

Quando as redes nascem, elas não podem ser observadas sem uma interação. Dois caminhos podem ser mostrados: o desenvolvimento de novas tecnologias e "[...] a tentativa da antiga sociedade de reaparelhar-se com uso do poder da tecnologia para servir à tecnologia do poder" (Castells, 2011, p. 69). Quem domina tem o poder, quem não domina, ficará à margem.

Sahb e Almeida (2018) explicam que, a fim de que o cidadão tenha seus direitos garantidos, ele precisa conhecer quais são. Falamos aqui de direitos humanos, de liberdade, de conhecimento. Como foi dito: "para a participação consciente no mundo social e do trabalho e, para que isso ocorra de forma, mais uma vez, completa, há que se garantir acesso às tecnologias da comunicação e informação" (Sahb; Almeida, 2018, p. 59). Zambam e Rodrigues (2014) corroboram com este pensamento e explicam que a pobreza, a miséria, a falta de acesso à saúde e à educação, falta de saneamento básico, a fome, a sede, enfim, a privação de condições mínimas para se viver dignamente não pode ser concebida como algo natural.

No contexto da educação e da tecnologia, segundo Ferreira e Gomes (2022), para que haja um sistema educacional de qualidade, faz-se necessário o investimento em sistemas de inovação. Além disso, cabe investir na formação continuada dos professores, nas redes (*internet* e equipamentos necessários). Os autores admoestam que a realidade educacional tem se mostrado, dia após dia, desafiadora. Em suma, as populações em condições de vulnerabilidade social foram as mais atingidas durante o período da pandemia.

A problemática está instalada e cabe um alinhamento do currículo com as TDIC'S. Mais à frente, aquele indivíduo o qual não conseguiu ter uma formação de qualidade, enfrentará problemas quando de sua inserção no mercado de trabalho formal. Podemos afirmar que alfabetização e emancipação andam de mãos dadas. Não se pode mais deixar tantas pessoas à margem dessa nova configuração socioeconômica (Sahb e Almeida, 2018).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia trouxe o isolamento social entre as mais variadas classes sociais, contudo, tratando-se da educação da rede pública, ela foi mais. É necessário considerar que esse aluno da rede pública depende da aula presencial para evoluir em sua aprendizagem, sendo que também é na escola pública que muitos fazem a única refeição do dia através da merenda escolar.

O pós-pandemia e a vida de volta à normalidade fizeram-se uma realidade desafiadora, após todas as perdas familiares, escolas fechadas, desempregos, dificuldades enfrentadas pelos docentes e também pelos alunos pela falta de acesso à educação. Levando em conta que 28% dos domicílios

brasileiros não têm acesso à *internet*, 48% estão no meio rural e 45% na faixa de menor renda, percebeu-se que, ou se faz uma grande mobilização para ampliar o acesso à *internet*, ou os esforços das redes de ensino não seriam suficientes (e de fato não foram), pois o ensino remoto mostrou a desigualdade entre os estudantes e as famílias brasileiras.

De fato, a desigualdade é muito forte e a consequência de tudo isso refletiu na evasão de estudantes da escola no período pós-pandemia, condenando-os à miséria e à falta de perspectivas. Acredita-se que as políticas públicas deveriam entender que o uso da tecnologia hoje é um direito, como forma de ofertar ferramentas para o estudante e diminuir essa distância que o paralisa como indivíduo em sociedade.

A Constituição brasileira estabelece que todos os cidadãos têm direito à educação, porém, no mundo atual, as tecnologias andam em paralelo e não no caminho contrário, por isso as leis do nosso país devem avançar. Para que a transformação tecnológica ocorra é preciso formar profissionais capacitados para o mercado de trabalho, é preciso existir cidadania digital, oportunizada a todos. Salienta-se que o uso das tecnologias é um direito para a igualdade e a oferta de oportunidades para os nossos estudantes. Desse modo, eles poderão se tornar cidadãos digitais.

Com a pesquisa ficou claro que a pandemia, além de impactar a população mostrando uma desigualdade que até então estava mascarada em um Brasil desenvolvido, mas distanciando cada vez mais o pobre do rico, impactando no crescimento da economia, na vida das pessoas, na educação. São sequelas que ainda vão perpassar muitos anos e impactar diretamente a vida dos estudantes brasileiros.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 nov. 2024

BOLÍVAR, Antonio. Equidad educativa e teorías de la Justicia. **Revista Eletrônica Iberoamericana de Calidad, Eficaciay Câmbio em Educação**, Madri, v. 3, n. 2, 2016, p.42-69. Disponível em: https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5555. Acesso em: 18 nov. 2024

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz & Terra, 2011.

CONCEIÇÃO, Viviane Lima da. Educação e pandemia: reflexos do abismo da desigualdade no Brasil. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 6, n. 63, p. 26-37, out. 2021. Disponível em: https://acesse.dev/9AxiL. Acesso em: 18 nov. 2024.

FERREIRA, Eliani Conceição da Silva; GOMES, Amaral Rodrigues. A pandemia e seus impactos na educação brasileira: a maximização da desigualdade social. **Revista Eixo**, Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 58-67, jan./abr. 2022. Disponível em: https://acesse.dev/VDbfz. Acesso em: 18 nov. 2024

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, p. 259-268, 2001.

KANASHIRO, Paulo Roberto Teixeira. Exclusão digital, desigualdade e iniquidade: ensaio sobre a educação pública em tempo de isolamento social. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, PR, v. 24, p. 1-9, 2021. Disponível em: https://encr.pw/YrWQy. Acesso em: 18 nov. 2024.

LIMA, Anderson Quirino Oliveira de; TUMBO, Dionísio Luís. Desafios do ensino remoto na educação básica em tempos de pandemia. **Revista da Faculdade FAMEN-REFEN**, Natal, v. 2, n. 1, p. 141-151, jun. 2021. Disponível em: https://acesse.dev/Un5ji. Acesso em: 18 nov. 2024.
PARRAS, Rodrigo; MASCIA, Marcia Amador. Efeitos da pandemia na educação escolar. **Linha Mestra**, v. 16, n. 46, p. 412-422, jan./abr. 2022. Disponível em: https://l1nq.com/j47dN. Acesso em: 18 nov. 2024.

SAHB, Warlley Ferreira; ALMEIDA, Fernando José de. Tecnologia como direito humano: acesso, liberdade, usos e criação. **Interacções**, Santarém, Portugal, v. 14, n. 47, p. 1-20, 2018. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3185. Acesso em: 18 nov. 2024.

SANTOS, Elton Castro Rodrigues dos; SILVA, Marineide de Oliveira da; VIEIRA JUNIOR, Nilton. Novos tempos e novos desafios educacionais: educação básica na modalidade remota durante a pandemia de Covid-19. **Revista Prática Docente**, Confresa, MT, v. 6, n. 2, p. 1-17, 2021. Disponível em: https://acesse.dev/x15wX. Acesso em: 18 nov. 2024.

SANTOS, Juliana Ferreira dos; GÖES NETO, Antônio Fernandes; COELHO, Patrícia Farias. Acesso à educação e à tecnologia: desafios em tempos de pandemia. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 411-429, jul./dez. 2021. Disponível em: https://l1nq.com/RVsgH. Acesso em: 18 nov. 2024.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

ZAMBAM, Neuro José; RODRIGUES, Ricardo Antônio. O drama das desigualdades e a (in)capacidade da democracia para a efetivação da justiça social. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Itajaí, SC, v. 9, n. 2, p. 966-983, 2014. Disponível em: https://encr.pw/zssPN. Acesso em: 18 nov. 2024.

# CAPÍTULO 16

## A APRENDIZAGEM DE QUÍMICA NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE

Solane Cristina Felicetti Santin

## 1 INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade vem sendo cada vez mais diagnosticado em ambientes escolares. Esse transtorno tem levado professores, pais e mesmo colegas de turma a refletir do que se trata essa dificuldade. Como trabalhar com alunos com essa dificuldade, para que eles tenham uma aprendizagem significativa? É um questionamento frequente, principalmente em componentes curriculares que requerem mais o uso do raciocínio lógico-matemático.

Autores como Barkley (2020), Mattos (2020) e Türcke (2016) abordam definições sobre o significado de TDAH, características e outras questões que envolvem o comportamento, aprendizagem e procedimentos que podem auxiliar no entendimento e posterior auxílio às pessoas que apresentam essa dificuldade nos indivíduos com TDAH. Mas como um estudante diagnosticado com TDAH aprende melhor componentes curriculares das ciências exatas, como a química?

Tendo esse questionamento como norte, o presente capítulo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa de mestrado que se dedicou a compreender como acontece a aprendizagem de alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) no componente curricular química. A pesquisa foi realizada a partir da escuta a alunos do Ensino Médio diagnosticados com TDAH, de um colégio estadual de Toledo, no estado do Paraná.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A química de todos os dias e a química como componente curricular

A história da química como ciência é bastante curiosa, com definições e aplicações que usamos hoje e que já eram usadas por povos em tempos remotos. Até hoje muitos “remédios e substâncias” são popularmente usados, sendo que algumas já foram experimentadas em outras epidemias e ressurgem atualmente. Pode-se citar o uso de saquinhos de noz moscada no pescoço durante a epidemia da peste negra na Europa no século XIV e XV, juntamente com outros condimentos, como cravo-da-índia, pimenta e canela. São produtos que contém substâncias químicas que agem como

conservantes, por isso o grande uso na época. A noz moscada, em especial, contém isoeugenol, um pesticida natural desenvolvido pelas plantas para repelir predadores herbívoros, insetos e pulgas. Daí a utilização da noz moscada para repelir as pulgas que viriam a morder ratos infectando-os (Burreson; Couter, 2006).

Histórias como essas se perderam no tempo. Hoje, quando tratamos de especiarias, pensamos nelas apenas como condimentos, e muitos nem sabem que houve outras aplicações, e que pessoas e nações enriqueceram com seu o cultivo e venda. A descoberta e domínio do fogo possibilitou o desenvolvimento do ser humano de várias formas. Dentre muitas, pode-se citar que o homem aprendeu a cozinhar, o que ampliou suas opções de alimentação, aprendeu a se aquecer, espantou animais perigosos e desenvolveu técnicas de extração de metais. Como forma de registrar passagens de sua vida, descobriu como produzir tinta orgânica e nas cavernas em que buscava abrigo, registrou nas paredes seus temores e observações.

Outro fato que merece destaque nessa parte da história das ciências de forma geral, foi o momento em que o homem conseguiu dominar a arte de construir objetos de cerâmica, o que só foi possível após o domínio do fogo. Observa-se aqui as mais variadas formas de vasos e utensílios que eram usados por diversos povos (Scheffer, 1997). A busca do aperfeiçoamento de utensílios de argila e suas técnicas de fabricação, novas técnicas de Na Idade Antiga, o maior destaque foi a obtenção dos metais, principalmente entre o povo egípcio, gregos, fenícios e chineses. Entre os egípcios, a mumificação de cadáveres foi o fato mais notável e entre os gregos a hipótese da constituição atômica da matéria (Nehmi, 1997). Descobrir que alguns metais eram mais maleáveis que outros, que alguns podiam se fundir a outros foi um marco importantíssimo na história: o homem podia conseguir um material que não estava pronto na natureza, podia construir, fabricar seu próprio material. A observação e a experimentação estão presentes aqui, logo, vemos grande conhecimento químico obtido a partir da experimentação e que contribuiu grandemente para a química e a humanidade.

Mas entre todas essas técnicas e produtos que envolvem a química, a mais grandiosa prática química entre os egípcios foi a mumificação dos mortos. A mumificação envolvia conhecimentos de substâncias, misturas químicas e técnicas químicas que permitiam a conservação dos restos mortais por muito tempo. Inclusive a arquitetura em que esses mortos eram guardados mostrava conhecimentos físicos, matemáticos e químicos, o que resultou em achados históricos até na atualidade (Scheffer, 1997). Já entre os povos da Mesopotâmia, o seu desenvolvimento foi mais difícil de registrar devido ao material usado por eles, o adobe, que se decompunha rapidamente se comparado ao material usado pelos egípcios. Foram os primeiros a usar um sistema de escrita. Dentre as contribuições que envolvem química, os povos mesopotâmios destacam-se com materiais para uso e moldagem de metais, esmaltes, vidro e tinturaria (Scheffer, 1997).

Na Idade Média, foi a época em que a química ganhou grande destaque, embora ainda não fosse considerada ciência. Foi uma época muito marcante, principalmente por questões religiosas e pela magia. A alquimia era a química da Idade Média. Os alquimistas buscavam entre outras coisas, o elixir da vida eterna e a pedra filosofal. Muitos alquimistas tentaram atingir esses objetivos, e nessa busca, muitas substâncias foram descobertas nessa época, podendo-se citar o álcool, o ácido clorídrico e o ácido nítrico, substâncias de grande aplicabilidade até os dias de hoje (Nehmi, 1997).

No transcorrer do século XVII, Idade Moderna, a alquimia foi cedendo espaço para o então método científico, com Robert Boyle sendo seu precursor. Nessa fase, a química foi se voltando para a busca de substâncias que curavam doenças (remédios) e passou a ser chamada de Iatroquímica (Nehmi, 1997). Neste contexto, a Iatroquímica é caracterizada principalmente por dois fatores: abordagem das doenças de acordo com os ensinamentos de Paracelso, que tratava de doenças e a natureza dos processos fisiológicos e o preparo dos remédios seguindo os procedimentos e técnicas alquimistas. Isso deu um caráter específico à química, colocando-a a serviço da medicina (Zabot, 2014). Paracelso foi um médico suíço, místico e alquimista que teve grande destaque no uso de substâncias puras para o tratamento de doenças, sendo um dos precursores da química médica. Ele propôs um quinto elemento que durante muito tempo prevaleceu: a teoria do Flogístico (Scheffer, 1997)

As ervas medicinais foram por milhares de anos usadas para tratar ferimentos, aliviar dores e curar doenças. Muitas dessas ervas foram tratadas e modificadas quimicamente para produzir os medicamentos modernos. A quinina (extraída de uma árvore da América do Sul, a cinchona), é usada até hoje para tratar a malária, que já era usada há muito tempo pelos índios do Peru para tratar febres. A aspirina (ácido acetilsalicílico), derivado da salicina, contém propriedades analgésicas é encontrada em cascas de salgueiro. Esses são exemplos de medicamentos usados até hoje e que foram extraídos de plantas que eram usadas há muito tempo (Burreson; Couter, 2006). Vê-se então que a análise e manipulação de ervas medicinais com o auxílio científico do rigor químico, extraiu, isolou e sintetizou muitas medicações que são usadas até hoje.

Com a Revolução Industrial e o avanço tecnológico, foi possível produzir antibióticos e outros muitos medicamentos, destacando-se entre tantos, a penicilina, as sulfas e as pílulas anticoncepcionais. A química uniu-se com a medicina, principalmente porque foi proibida sua prática pelo então Papa João XXII. Pode-se destacar que entre os religiosos muitos eram alquimistas. Então, ao associar-se à medicina, a química continuou sendo trabalhada, mas com um novo objetivo: a busca de medicamentos (Scheffer, 1997).

Junto com a física, durante a Revolução Francesa, a química passou a ser considerada uma ciência exata, com rigor científico que seguia o método científico. Foi Antoine Lavoisier que descobriu que, durante uma reação química, não havia perda nem ganho da massa dos reagentes e

produtos, formulando assim a Lei da Conservação da Matéria, ou Lei de Lavoisier. Por esse feito, Lavoisier é considerado o pai da química (Nehmi, 1997). Lavoisier descobriu o oxigênio, a fórmula da água, derrubou a teoria do flogístico, introduziu o termo elemento químico, buscou uma nomenclatura química mais apropriada baseada no rigor científico e quantitativo. Mesmo com todo esse destaque e por ser associado ao governo da época na cobrança de impostos, foi guilhotinado em 1796 (Scheffer, 1997). Lavoisier foi o marco divisor entre a química da Idade Média e a química moderna. Já na contemporaneidade, a química ganha o aspecto tecnológico, principalmente a partir da Primeira Guerra Mundial. "Graças à química tecnológica, puderam ser construídos aparelhos que permitem a execução prática das teorias e também a descoberta de centenas de novas substâncias por dia, muitas das quais importantes para a humanidade" (Nehmi, 1997, p.17)

O conhecimento químico ganha cada vez mais notoriedade à medida que estudos como a estrutura atômica interna começam a ser investigados, elementos químicos sintéticos são produzidos e muitas técnicas foram desenvolvidas. A química utiliza conceitos de Física, Matemática, Computação e Eletrônica, e essas ciências associadas evoluem cada vez mais em benefício de todos (Peruzzo; Canto, 2010). No Brasil, a química só começou a ser ensinada em 1812 pela então Real Academia Militar, no Rio de Janeiro, que oferecia um curso para oficiais de engenharia e artilharia e tinha a matéria de química. A intenção de se estudar química era para saber a composição e porcentagem química dos minérios retirados das minas (Scheffer, 1997).

Pode-se ressaltar que entre os povos indígenas que habitavam terras brasileiras, principalmente na Amazônia, já havia manipulação de substâncias e reações químicas, mas não como a forma e critérios que eram estabelecidos entre os povos até aqui citados. Talvez, devido à falta de critérios científicos conforme visto até aqui, a manipulação de substâncias, como o curare16 e o desvenenamento de alimentos, pelos indígenas da Amazônia praticamente não é citada em livros e nem na história da química.

Somente em 1860, no Brasil, a química perdeu o caráter de mineralogia e foi incluída na matriz curricular da química inorgânica, na então Escola Central. Não havia ainda o aspecto experimental da física e da química. Nesse tempo, começou-se a estudar química nas faculdades de medicina. (Scheffer, 1997). Em meados de 1918, devido à queda da economia do Brasil, reflexo da primeira guerra mundial, criou-se os primeiros cursos e institutos de química com o objetivo de formar técnicos químicos para a indústria e o comércio. Deste ano em diante, os cursos de Química Industrial, e Engenharia Química foram constantemente reformulados e se espalharam por várias áreas do Brasil (Scheffer, 1997)

Vários professores que atuaram nesses cursos de graduação eram estrangeiros e merece destaque o Instituto de Química da USP, sendo o pioneiro na formação integral de químicos e que se irradiaram para diversas regiões do Brasil. Os maiores centros de pesquisa em química se encontram

em São Paulo e Rio de Janeiro. Quanto à formação de professores em química, o Rio Grande do Sul foi o pioneiro com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, criando o Instituto de Química com especialização no ensino e na pesquisa química. Durante décadas o ensino de química foi formulado, reformulado, acrescido, retirado, inovado. Passou por várias reformas educacionais, incorporou-se a experimentação em laboratórios e construção de laboratórios. Passou à mera transposição de conteúdo do livro didático, esqueceu-se da experimentação, e incluiu-se novamente (Scheffer, 1997).

## 2.2 A aprendizagem significativa de estudantes diagnosticados com TDAH

As pessoas com deficiências sempre foram de certa forma excluídas do meio em que estavam. Essa exclusão sempre existiu e a luta dessas pessoas pela inclusão, seja social ou não, é constante. Pessoas que, por algum motivo, não fossem fisicamente "perfeitas", se nascessem com alguma deficiência ou desenvolvessem alguma doença durante a vida que as incapacitasse ou tivessem sua estética alterada, eram discriminadas da sociedade e dependendo da época, excluídas e entregues à própria sorte. Para Silva e Coqueiro (2020), a inclusão deve ocorrer nos mais diversos grupos sociais, incluindo as pessoas com deficiência. Sabe-se que em termos educacionais, ainda são necessários muitos investimentos e propostas pedagógicas que efetivamente atendam às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Silva e Coqueiro (2020, p.144) explicam: "Compreende-se que a inclusão será consolidada quando as pessoas passarem a serem vistas a partir das suas potencialidades e mecanismos de superação ao invés das suas limitações e dificuldades". Percebe-se, portanto, que há um longo caminho a ser percorrido, com estudos e formação que visam um atendimento adequado aos alunos inclusos. Para Mattos (2020), a inclusão nas escolas proporciona a aprendizagem, mas principalmente, proporciona a capacidade de relacionarmos e convivermos com pessoas diferentes, desde que essa inclusão seja realizada adequadamente. Assim, considerando que o aluno com TDAH também deve ter direito à aprendizagem adequada e significativa, já que ele apresenta características que dificultam essa aprendizagem, faz-se necessário que ele seja incluído e não somente integrado a ela. O aluno com TDAH deve ser incluído de forma que sua aprendizagem ocorra de forma significativa. Para isso, torna-se necessário ao menos, um breve conhecimento desse transtorno para saber como agir com individuas com esse transtorno.

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é um transtorno que normalmente se inicia na infância, mas que às vezes somente é diagnosticado em fase escolar, pois pode ser confundido com a agitação anormal da criança e com sua dificuldade de se autocontrolar. Esse transtorno pode ser caracterizado por excesso de desatenção ou por uma hiperatividade fora do

normal, o que leva a criança em fase escolar a apresentar dificuldades de aprendizagem. Para os indivíduos com esse transtorno, observa-se também uma dificuldade de se comprometer efetivamente com uma atividade, pois sentem-se ansiosos, inquietos e, com isso, possuem pouca capacidade de persistência. Mas, por outro lado, conseguem manter o foco quando uma atividade lhes chama a atenção, principalmente se for relacionada a atividades que envolvem estímulos visuais como computadores, celulares ou afins. (Türcke, 2016).

Existem três tipos de TDAH, conforme as combinações de sintomas descritos no DSM5: TDAH predominantemente desatento, predominantemente hiperactivo-impulsivo e combinado. Para determinar o tipo de TDAH, também se analisa uma série de sintomas de cada tipo. Com o passar do tempo, os sintomas do transtorno diagnosticado na infância vão se modificando. A impulsividade pode diminuir, a desatenção aumentar, mas a essência do transtorno continua a mesma e, em 60% dos casos, segue o indivíduo até a vida adulta e em alguns casos até a velhice (Mattos, 2020).

Já na escola, o primeiro passo, segundo Mattos (2020, p. 221) é “antes de qualquer coisa, o professor precisa conhecer o transtorno e saber diferenciá-lo de má-educação, indolência ou preguiça” (grifos do autor). O professor desempenha papel fundamental na aprendizagem dos alunos com TDAH, desde que consiga modificar estratégias de ensino, adequando-as ao estilo de aprendizagem dessa criança/adolescente e às suas necessidades educacionais. Ao professor também cabe a tarefa de observar se, junto com o transtorno, se o aluno apresenta outros fatores que dificultam sua aprendizagem, tais como Transtorno de Oposição e Desafio (TOD), Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG) e o Transtorno de Conduta (TC). Há de ter especial atenção também aos problemas familiares, depressão ou ansiedade e abuso de álcool e/ou drogas (Mattos, 2020).

Sabe-se que uma aprendizagem significativa é aquela que traz significado ao indivíduo. Ausubel (2003) desenvolve esse conceito importante. É na escola que as crianças, adolescentes e jovens, cada um no seu tempo, passam a maior parte de sua vida, até chegar à fase adulta, em que os compromissos tomam outro enfoque. Logo, é na escola que maior parte da educação da criança é formada. A componente curricular química pode ser trabalhada envolvendo as mais diversas formas de aprendizagem, desde que seja significativo para o aluno. O professor pode, dentro dos meios disponíveis, diversificar sua forma de trabalhar, sempre pensando em uma aprendizagem significativa. Neste sentido, a experimentação, a aplicação dos conceitos no dia a dia dos alunos é uma forma de trazer a química mais próxima de todos e tornar a aprendizagem desse componente curricular mais significativo, principalmente para os alunos com TDAH.

## 3 ANÁLISE DE RESULTADOS

Após todo estudo teórico realizado na pesquisa, foi elaborado um questionário para ser aplicado aos alunos com TDAH. As questões foram baseadas no DSM-5 e nos materiais encontrados sobre TDAH, visando um melhor entendimento pelos alunos, respeitando o tempo de concentração desses para interpretação e respostas. Dois alunos aceitaram participar e foram identificados pelas letras A e C.

### 3.1 O TDAH na perspectiva dos participantes do estudo

Os resultados encontrados com o questionário respondido pelos estudantes apontam que uma das dificuldades apresentadas por eles é manter o foco na aula. Isso é uma característica presente nos indivíduos com TDAH e, segundo Mattos (2020), cabe ao professor e à escola propiciar um ambiente que incite a vontade de aprender e facilite para estes estudantes a permanência do foco. Observa-se aqui também que, quando o professor usa da aprendizagem significativa, está trazendo para a sala de aula o conhecimento que os alunos já têm e associando esse conhecimento com a aplicação deles no seu cotidiano. Quanto à segunda dificuldade apontada pelos estudantes, envolve o raciocínio-lógico matemático. Nem sempre consegue-se aplicar na prática o desenvolvimento de um cálculo matemático. Aí entra o letramento matemático e a capacidade de abstração que trabalhada e desenvolvida nos anos iniciais em matemática. Se houver falha nessa abstração, o estudante terá dificuldade em desenvolver cálculos mais complexos (Huete; Bravo, 2006)

Uma forma de sanar em parte essa dificuldade do raciocínio lógico matemático na química, é usar a aula prática em laboratório para a resolução do cálculo matemático quando possível. Embora o laboratório seja rico em estímulos visuais e sonoros, o próprio trabalho em grupo nesse ambiente faz com que os estudantes com TDAH sejam inseridos no ambiente e no próprio grupo da bancada, sendo o grupo de essencial importância, pois dita as regras e o ritmo do trabalho, incluídos também os estudantes com dificuldade. Vê-se aqui, a importância da aprendizagem significativa, o papel do professor como intermediador e do ambiente propício à aprendizagem significativa (Mattos, 2020). Conhecer o que é o TDAH, suas caraterísticas e como superá-la, mostrou-se muito importante e os estudantes participantes da pesquisa tinham conhecimento de suas dificuldades. Vê-se que o apoio familiar é essencial, principalmente na fase escolar e conhecer as características desse transtorno facilita a fase escolar e consequente aprendizagem (Mattos, 2020; Barkley, 2020). Ainda sobre conhecer o transtorno e como superá-lo, um estudante colocou que nem sempre consegue tirar suas dúvidas com o professor durante a aula, mesmo sabendo que isso é importante para a aquisição do conhecimento. Isso demonstra insegurança, algo típico nos estudantes com TDAH (Barkley, 2020).

### 3.2 Aprender química no entendimento dos participantes do estudo

Atividades diversificadas são importantes para que ocorra uma aprendizagem significativa para todos os estudantes, inclusive e muito mais para os alunos de inclusão. Observa-se essas declarações nas respostas dos alunos que enfatizam a importância das aulas práticas (embora para um dos estudantes a quantidade de estímulos da sala de laboratório requer que o professor repita as orientações mais vezes). Não houve citação de aulas tradicionais, e sim que a diversificação, usando slides, quadro, trabalhos em grupo, o próprio *classroom*, o tradicional livro didático, ou seja, quanto mais diversificada a aula, mais fácil a assimilação dos conteúdos. Os trabalhos em grupo, seja em laboratório nas aulas práticas, como nos seminários em sala normal de aula, demonstram que o aluno com TDAH pode apresentar mais facilidade na aquisição do conhecimento pois normalmente um estudante dita o ritmo do trabalho e estimula a participação de todos do grupo. Isso também é retratado tanto por Mattos (2020) como por Barkley (2020), a importância da diversificação e que o professor saiba como conduzir essas atividades diversificadas de forma direta e simples para o estudante com TDAH, demonstrando a importância de cada uma delas para a seu dia a dia, para construir e enriquecer o conhecimento prévio que este estudante trás, ou seja, dar significado ao que se está sendo ensino em sala de aula.

Quando o estudante consegue ver o significado do que está aprendendo, quando consegue associar com o que já sabia, a aprendizagem é significativa (Ausubel; Novak; Hanesian, 1983). Este fator é essencial para os estudantes de forma geral, mas para o estudante com TDAH, que possui dificuldade de manter o foco, e que sua atenção compete com outros fatores, dar significado prático ao que se está estudando é primordial. Cabe aqui ao professor, conciliar toda uma estrutura em sala de aula, desde a posição que o estudante com TDAH se senta em sala de aula, no relacionamento estudante/professor, para que o estudante consiga expressar-se e tirar dúvidas. Dificuldade de manter o foco, e que sua atenção compete com outros fatores, dar significado prático ao que se está estudando é primordial. Cabe aqui ao professor conciliar toda a estrutura da sala de aula, prevendo onde o estudante com TDAH vai se sentar, bem como o relacionamento estudante/professor, para que seja possível expressar-se e tirar dúvidas.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada compreende-se que temas que prendem a atenção dos alunos de forma geral, são essenciais para o entendimento de conteúdos posteriores. No caso da química, logo nas primeiras aulas, fazer um resgate da história dessa ciência é uma sugestão de como despertar o interesse de todos os alunos, inclusive os com TDAH. A relação prática laboratorial com o conteúdo

teórico é uma maneira de relacionar a química com o dia a dia, já que os estudantes conseguem fazer a relação teórico-prática, podendo inclusive despertar o raciocínio lógico matemático nas questões que envolvem cálculo. Vê-se também, que conhecer-se e conhecer o seu transtorno também auxilia muito no desenvolvimento da aprendizagem. Saber suas limitações e dificuldades torna a relação da aprendizagem com o sujeito mais prazerosa. A inclusão de alunos com TDAH não é de fato realizada conforme manda a lei de inclusão. Muitos são taxados de indisciplinados e preguiçosos, o que dificulta, tanto por parte dos alunos, como dos professores, uma preocupação com a efetiva construção do conhecimento.

Pode-se compreender que a maior dificuldade apresentada pelos estudantes é manter o foco. Consequentemente, apresentam mais dificuldades no conteúdo do componente curricular química que requerem mais concentração e raciocínio lógico matemático. Dessa forma, vê-se que quando o letramento matemático, a alfabetização matemática e a abstração não são bem trabalhadas nos anos iniciais, isso acaba refletindo no ensino médio, para todos os alunos e, principalmente, para com os que têm TDAH, que precisam ter mais concentração e ver o significado real do que se vai aprender. Acredita-se, neste sentido, que a formação continuada de profissionais da educação infantil e séries iniciais poderia ser constante, para que a base matemática seja bem trabalhada. O raciocínio lógico matemático não é só trabalhado em matemática ou componentes curriculares das ciências exatas, mas em todas as relações do dia a dia, portanto, carece de ser trabalhado de forma eficaz, para que problemas simples de raciocínio não sejam levados para anos escolares posteriores.

Este estudo poderia ser aprofundado ao envolver os demais docentes que trabalham com estudantes com TDAH se efetivamente incluírem esses nas suas aulas, desde a posição em que estes ocupam em sala de aula e quanto ao relacionamento deste com o estudante. Seria interessante também investigar se todos os docentes envolvidos com estudantes com TDAH conhecem este transtorno e sabem diferenciá-lo de mera falta de limites, ou indisciplina. Também há a necessidade da formação continuada para os docentes e outros profissionais que trabalham com estudantes inclusos, especificamente esses com TDAH, provendo trocas de informações, atividades, metodologias e boas práticas que incentivem a aprendizagem significativa e que, de fato, tornem essa estudante parte dessa aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AUSBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Paralelo Editora, 2003.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educativa**: un punto de vista cognitivo. 2. ed. México: Trillas, 1983.

BARKLEY, R. **TDAH**: transtorno do déficit de Atenção com Hiperatividade. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BURRESON, J.; COUTEUR P. L. **Os botões de Napoleão, as 17 moléculas que mudaram a história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

MATTOS, P. **No mundo da lua**: 100 perguntas e respostas sobre o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Belo Horizonte: Autêntica, 2020

NEHMI, V. **Química**. 5. ed. V. único. São Paulo: Ática, 1997

HUETE, J.C.S.; BRAVO, J. A. F. **O Ensino da matemática**: fundamentos teóricos e bases psicopedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PERUZZO, F. M.; CANTO, E. L. **Química na abordagem do cotidiano**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SCHEFFER, Elizabeth Weinhardt O.. **Química**: ciência e disciplina curricular, uma abordagem histórica. 1997. 235 f. Dissertação (Mestrado) PPG Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997. Disponível em: https://acesse.dev/mnWRJ. Acesso em: 18 nov. 2024.

SILVA, Adrianny Costa da; COQUEIRO Josianne Teles de Abreu. Alfabetização e letramento da matemática na perspectiva da inclusão. **Instrumento**, v. 22, n. 1, jan./abr. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/issue/view/1430. Acesso em: 18 nov. 2024.

TÜRCKE, C. **Hiperativos!:** Abaixo a cultura do déficit de atenção. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2016.

ZABOT, L. A. Química com arte: uma breve história da ciência química. *In*: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, 2014. Disponível em: https://l1nk.dev/1GhSl. Acesso em: 18 nov. 2024.

# CAPÍTULO 17

## FORMAÇÃO DOCENTE E RACISMO: UM DIÁLOGO COM A LITERATURA

Maryolanda Trindade Lages

## 1 INTRODUÇÃO

Para falar sobre os efeitos do racismo na sociedade brasileira, é preciso enfrentá-lo como um problema essencialmente transversal. É necessário entender que ele forma uma teia de violências que afeta jovens, homens e mulheres encarcerados(as); que define os mecanismos que regem o tráfico de mulheres e meninas; que afeta a vida da população LGBTQI+, da população quilombola e ribeirinha; e que explica o preconceito contra as religiões de matriz africana, ameaçando seu direito de existir. No Brasil, o racismo é evidenciado por números: pessoas negras são mortas com mais frequência que pessoas não negras; são também, a maioria, em meio à camada mais pobre da população. Considerando esse contexto, em 18 de abril de 2005, o governo brasileiro lançou o Programa de Combate ao Racismo Institucional no Brasil.

O fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica, se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial. Essa atitude combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações.

Segundo dados de 2018 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) divulgada pelo IBGE, havia 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo 6,8%, 3,9 das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 9,1% entre pessoas de cor preta ou parda. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcança 10,3% e, entre as pessoas pretas ou pardas, aumenta para 27,5%. Apesar de mais alto, o analfabetismo entre as pessoas de 60 anos ou mais de cor preta ou parda teve a maior redução entre 2016 e 2018 (PNAD Contínua, 2018).

No Brasil, em média, os brancos têm os maiores salários, sofrem menos com o desemprego e são maioria entre os que frequentam o ensino superior. Já os indicadores socioeconômicos da população preta e parda costumam ser bem mais desvantajosos (PNAD Contínua, 2018). Em

novembro de 2017, de acordo com a PNAD Contínua (2018) divulgado pelo IBGE, no terceiro trimestre de 2017, dos treze milhões de brasileiros desocupados, 8,3 milhões eram pretos ou pardos (63,7%). Com isso, a taxa de desocupação dessa parcela da população ficou em 14,6%, valor superior à apresentada entre os trabalhadores brancos (9,9%). A taxa de subutilização – indicador que inclui a taxa de desocupação, de subocupação por insuficiência de horas (menos de 40 h semanais) e a força de trabalho potencial – teve comportamento semelhante. Das 26,8 milhões de pessoas subutilizadas no Brasil, 17,6 milhões (65,8%) eram pretas ou pardas.

Ao abordar o tema do racismo e do desenvolvimento econômico, Sílvio Almeida escreve:

> A industrialização não resultou em distribuição de renda e bem-estar para a população. Sem distribuição de renda, a industrialização e o aumento da população, tornaram-se expressões de uma modernização conservadora que, em nome da manutenção da desigualdade e da concentração de renda, exigiram a supressão da democracia, da cidadania e a ocultação dos conflitos sociais, inclusive os de natureza racial. A ideologia de uma falsa democracia racial teve papel fundamental nesse processo. O racismo não é um mero reflexo de estruturas arcaicas que poderiam ser superadas com a modernização, pois a modernização também é racista (Almeida, 2019, p. 118).

No Atlas da Violência 2019, 75,5% das vítimas de homicídios eram negros, sendo que a taxa de homicídios por 100 mil negros foi de 43,1; enquanto a taxa de não negros foi de 16. Ou seja, proporcionalmente às respectivas populações, para cada indivíduo não negro que sofreu homicídio em 2017, aproximadamente, 2,7 negros foram mortos. Os cinco estados com maiores taxas de homicídios de negros estão na região Nordeste. Em 2017, o Rio Grande do Norte foi quem apresentou a taxa mais alta, com 87 mortos a cada 100 mil habitantes negros, mais que o dobro da taxa nacional, seguido por Ceará (75,6), Pernambuco (73,2), Sergipe (68,8) e Alagoas (67,9).

As maiores taxas de suicídio estão na população negra. Para os adolescentes e jovens negros, a primeira causa de morte são os homicídios, seguida dos acidentes (incluindo os de trânsito), neoplasias malignas e o suicídio. As principais causas associadas ao suicídio em negros são: o não lugar, ausência do sentimento de pertença, sentimento de inferioridade, rejeição, negligência, maus tratos, abuso, violência, inadequação, inadaptação, sentimento de incapacidade, solidão e isolamento social. Em 2016, Roraima foi a UF com maior taxa de suicídio em adolescentes e jovens negros: 30 óbitos/100mil (Brasil, 2018b).

Esses números são o retrato do racismo no Brasil, eles mostram a necessidade urgente de discutir e debater essa temática, não só na sociedade e na escola, mas, principalmente, nos cursos universitários de todas as áreas, porque essa função é de todos nós e não apenas dos professores, se queremos construir uma sociedade mais justa e livre de preconceitos. Acreditamos que a educação é o ponto central dessa mudança; como afirma Freire (2008), “a educação liberta”. Mesmo após 130 anos do fim da escravidão, ainda não fizemos da educação um caminho para eliminar a desigualdade

entre brancos e pretos no Brasil. É necessário conversar a respeito do racismo, sobre suas causas e consequências, pois o silêncio nos torna responsáveis por sua manutenção.

A escola, assim sendo, deve ser a primeira instituição a não permitir que a prática permaneça como algo comum, provocando cada vez mais conflitos entre agressores e vítimas. É papel fundamental da escola assumir uma educação pautada em valores, portanto, não pode se eximir de suas responsabilidades e do cumprimento da legislação vigente bem como do seu próprio regulamento.

A partir desse contexto, o objetivo do capítulo consiste em apresentar os resultados de uma dissertação que teve como temática principal o racismo no contexto atual do âmbito escolar. O estudo foi desenvolvido a partir de uma revisão sistêmica de teses e dissertações desenvolvidas entre os anos de 2016 e 2020, disponíveis no Catálogo da Capes.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 O racismo no Brasil

De acordo com Silva (2021, p. 191), “a história do povo brasileiro se confunde com a história do povo negro, seja pelas representações políticas, seja pela cultura da resistência. É uma história que tem a cara de um povo marcado pela relação de exploração do trabalho”. Essas “relações de exploração para a organização do trabalho se iniciam no processo de colonização no Brasil, em meados do século XVI, através da exploração da força de trabalho indígena para a extração das matérias primas”, que representava nossa maior riqueza naquele período.

Mais um interessante aspecto a ser examinado são as proposições acerca desse fenômeno. Das diferentes teorias que colaboraram para o pensamento de inferioridade do negro, dentre elas está a discussão sobre raça. De modo geral, o termo raça “encontra-se associado a uma distinção entre os seres humanos, tendo como referência aspectos biológicos, e sempre no sentido de inferiorizar um grupo, porém, não pode ser observado como um ‘termo fixo’, ‘estático’” (Silva, 2021, p. 191, grifos do autor).

Almeida (2018, p. 18) refere que existe uma grande discórdia sobre a origem do termo raça; é legítimo dizer com garantia que seu significado esteve continuadamente ligado à prática de legalizar divisões de classes, inicialmente “entre plantas e animais e, mais tarde, entre seres humanos”. A percepção de raça como padrão a diversas esferas de seres humanos é um fato da modernidade que retorna ao século XVI.

O termo raça não é uma limitação fixa, nem estática, seu significado está atrelado inevitavelmente às circunstâncias históricas em que é usado. Existe por trás da raça conflito,

imprevisibilidade, decisão e poder, trata-se de uma concepção associada e histórica. Sendo assim, o relato de acontecimentos sobre raça ou raças é a história contemporânea da constituição política e econômica das sociedades (Almeida, 2018).

Após falarmos sobre o conceito de raça, podemos falar de racismo, diferenciando-o de "outras categorias que também aparecem associadas à ideia de raça: preconceito e discriminação" (Almeida, 2018, p. 19). O racismo é uma forma meticulosa de discriminação, tendo a raça como parâmetro, manifestando através de práticas conscientes ou inconscientes que contemplam desvantagens ou privilégios, dependendo do grupo racial a que pertençam.

De acordo com Almeida (2018), a concepção de racismo é decorrente da estrutura da sociedade, naturalizado como verdade, constituindo padrões e regras balizados em princípios discriminatórios de raça, entendido como um processo social, histórico e político que elabora mecanismos, para que pessoas ou grupos sejam discriminados. Percebendo o racismo como regra e não exceção, o autor acredita que mudanças nesse sentido ensejam práticas antirracistas, como a criação de políticas internas nas instituições e no Estado.

Já de acordo com Moura (1994) o racismo no Brasil

> [...] na sua estratégia e nas suas táticas agem sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz, ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente nos seus objetivos. [...] não podemos ter democracia racial em um país onde não se tem plena e completa democracia social, política, econômica, social e cultural. Um país que tem na sua estrutura social vestígios do sistema escravista, com concentração fundiária e de rendas maiores do mundo [...], um país no qual a concentração de rendas exclui total ou parcialmente 80% da sua população da possibilidade de usufruir um padrão de vida descente; que tem trinta milhões de menores abandonados, carentes ou criminalizados não pode ser uma democracia racial. (Moura, 1994, p. 160).

As práticas de discriminação direta e indireta ao longo do tempo levam à consequência de estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o trajeto de vida dos membros de todo o grupo social – incluindo as chances de crescimento social, de reconhecimento e de sustentação material – é comprometido (Almeida, 2018).

Almeida (2018, p. 24) destaca, ainda, que "o racismo – que se materializa como discriminação racial – é definido por seu caráter sistêmico". Portanto, não se trata apenas de um "ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas". O racismo está vinculado à segregação racial, à separação "espacial de raças em localidades específicas – bairros, guetos, bantustões, periferias etc. – e/ou à definição de estabelecimentos comerciais e serviços públicos – como escolas e hospitais", como de exclusiva frequência para componentes de determinados grupos raciais.

## 2.2 Racismo, educação e cultura

O Brasil sempre relacionou sua história a partir da colonização Portuguesa e, consequentemente, a educação brasileira sempre carregou a vertente preconceituosa em relação aos nativos e a desaculturação entrou definitivamente em nosso país. A educação não fazia parte do universo dos negros, os religiosos eram coniventes com esse contexto porque entendiam que a escravização era algo natural e aceitável.

Durante todo o período colonial, essa temática ficou relegada ao esquecimento, só os grupos de refugiados espalhados pelo Brasil todo acabaram ganhando voz junto aos abolicionistas. No final da década de 1980, a Constituição Federal declarou a diversidade como componente histórico do País (Brasil, 1988). Dessa forma, após a implantação da Constituição Federal de 1988, os movimentos negros passaram a pedir mudanças em favor de seus direitos de igualdade. Então, foi criada a Lei nº 7.716/89. A partir dessa Lei, as questões raciais passaram a ganhar visibilidade e relevância política. A mídia, a sociedade e as escolas passaram a dar foco e importância, fortalecendo o movimento negro. No início da década de 1990, a desigualdade entre a população negra e a população branca era evidente em vários aspectos, como vagas de emprego, ensino, exclusão social, entre outros fatores.

Em 1996, foi criada a Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), que estabeleceu as Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira, abordando assuntos, como igualdade e união. Em 1997, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997), referência para o ensino fundamental e médio, que propõe temas transversais, dentre os quais se destaca a "Pluralidade Cultural", cujo propósito é o respeito à multiplicidade. Os docentes a partir dos PCN, podem desenvolver em sala de aula temas que consentem o desenvolvimento do cidadão consciente, permitindo ao aluno expandir "seu horizonte existencial, cultural e crítico por meio das próprias matérias regulares do currículo. A esse recurso pedagógico deu-se o nome de temas transversais".

Durante as aulas de história, geografia, português, os alunos, por exemplo, "receberão informações que alargam sua compreensão sobre temas como: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual". O critério para escolha de algum destes temas levará "em conta a urgência social, a abrangência nacional, a possibilidade de melhorar o ensino e a aprendizagem e a contribuição que os estudos oferecem para o entendimento da realidade, de forma a encorajar a participação social" (Souza, 2005, p. 7/8).

Com a resistência e pressão dos movimentos negros e sua ação dentro do PCN, em 2003, foi sancionada a Lei 10.639/03, que modificou a educação brasileira. O papel do professor como mediador é um fator fundamental para a concretização da "Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" (Brasil, 1996), estabelecendo a inclusão obrigatória no currículo oficial das redes de ensino da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira'".

Entendemos que, através da prática docente, é verossímil a contribuição “para o combate do racismo no ambiente escolar, já que as relações entre os sujeitos professor e aluno constituem o processo de ensino e aprendizagem, tanto de conteúdos escolares quanto de questões sociais, da moral e da ética” (Tuono; Vaz, 2017, p. 205). Com a implantação da Constituição de 1988, a LDB e a Lei nº 10.639/03, o Brasil sofreu uma mudança radical, em que prevaleceu a democracia com importância dos direitos e deveres do cidadão brasileiro. Agora, precisamos nos ater e ter ideias que direcionem projetos que valorizem a cultura afro-brasileira e africana e como inserir a questão étnica racial no ambiente escolar.

A fim de que o docente em suas práticas educativas oriente os educandos a reconhecer o negro como cultura nacional, é preciso aprender a lidar com o racismo e a discriminação e ser capaz de reconstruir a convivência social entre os vários grupos étnicos presentes na sociedade e na escola. A pedagogia moderna não só não altera como reforça os processos de subalternização, na medida em que nega a história, a ancestralidade, a cultura produzida no passado e ainda no presente das comunidades quilombolas, que ocorre em uma longa trajetória desde os currículos, didáticas e às políticas públicas para a educação. Essa concepção é fundamentada por Arroyo (2013) e Walsh (2009), que entendem que a pedagogia moderna produz a invisibilidade dos sujeitos que se alocam fora do padrão saber e poder.

Para que tenhamos uma educação com qualidade, é necessário que o professor também seja preparado para essa árdua missão. É necessário investir na carreira do professor, desde a sua graduação até a sua formação continuada, para que reconstrua e valorize os aspectos históricos e culturais. Os conteúdos trabalhados precisam estar adequados à realidade do nosso País para que o aluno possa se identificar nesses conteúdos apresentados no âmbito escolar. Para tanto, não é preciso deixar de lado a cultura europeia, mas entrelaçar os ensinamentos para entender a pluralidade presente na história do Brasil, possibilitando uma reflexão entre educador e educando independentemente da etnia e apresentando um mundo onde cada descoberta desconstrua ideologias já formadas.

Tudo isso leva à conclusão de que é fundamental o papel da escola e do educador para que os educandos se encontrem. Essa mudança prevista na escola começa pelo educador em sala de aula, pois é ele que é o agente de mudança de seus alunos, precisa, também, ter uma boa relação com seus alunos, para que o respeito prevaleça sobre o preconceito no ambiente escolar. Assim sendo, o profissional da educação precisa se conscientizar de seu papel social para abordar os problemas a respeito das questões raciais no cotidiano escolar e solicitar que as secretarias de educação promovam cursos de extensão, vivências e palestras, pois a formação do professor é contínua sempre. Dessa forma, é necessário que o docente, para exercer sua profissão dentro de um percurso formativo constante, inclua a flexibilidade e as experiências concretas no ensino e aprendizagem. Segundo

Freire (2008, p. 32), é necessário “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

### *2.2.1 Racismo e formação de professores*

É preciso que os professores percebam que às vezes basta uma atitude, nem sempre as coisas dependem de recursos caros. Ações fáceis de serem implementadas oferecem um ganho muito grande no acolhimento dos alunos mediante suas particularidades, sejam elas físicas ou de outra ordem qualquer. Basta aos professores exercerem uma flexibilidade e promoverem uma abertura para novos procedimentos que podem levar os alunos a se integrarem mais na vida escolar. Não há necessidade de ser um especialista em educação, apenas exige-se que se entenda que o ensino deve ser passado, porém, não se deve projetar uma aprendizagem padrão.

De acordo com Pereira (2014), as abordagens históricas da consciência negra, dia do índio e culturas afro como conteúdo programático escolar podem ser feitas de diversas formas. Utilizar essas abordagens como forma de mediar os conflitos em sala de aula, utilizando-se de sutileza e de métodos adequados, para trabalhar as diferenças com naturalidade, demonstrando que as origens de todos são as mesmas origens, que a todos possuem uma mistura étnica proveniente do processo de colonização, e conhecer a raiz, as origens dessa formação, produz conhecimento e entendimento de forma a amenizar os impactos das diferenças raciais e sociais.

Educar sempre foi uma tarefa difícil, em qualquer época, tanto para a instituição familiar quanto para a instituição de ensino. Contudo, no mundo moderno, com as transformações ocorridas na sociedade, mudando valores, hábitos, composições familiares, com a mulher com uma jornada fora de casa, educar ficou mais difícil. Em função disso, hoje enfrenta-se a questão do que compete à escola e do que compete à família.

## 3 ANÁLISE DE RESULTADOS

Nas teses e dissertações analisadas, embora haja uma diversificação dos temas abordados: cultura afro-brasileira, etnias, formação de docentes, cotidiano das salas de aula, presença da cultura Africana na História, igualdade de ensino entre tantos outros, quando se chega aos resultados obtidos, há um afunilamento das opções. A grande maioria chega à conclusão da necessidade urgente de uma reforma na formação dos docentes. Isso em função de que a maioria dos obstáculos encontrados para que haja uma igualdade na qualidade do ensino reside na falta de uma melhor capacitação do professor para essa realização.

Para o ano 2020, a BNCC (2018) indicava que as escolas adaptassem seus currículos, de modo a seguirem suas novas diretrizes. Porém, em relação à formação do professor, os dez itens referenciais para os estudantes são assuntos perfeitos para abordagem entre os professores. Um dos itens rege sobre a cultura digital, modelo que incorpora essencialmente as tecnologias assistivas, isto é, aquelas tecnologias e a aparelhagem que possibilita aos estudantes com deficiência aprenderem de forma equânime os mesmos conteúdos que os demais estudantes da turma.

Nóvoa (1999), em suas pesquisas, traz um registro que defende a formação docente como sendo um processo interativo, por meio do qual se tornam um espaço de formação mútua, de afirmação de valores da profissão, proporcionando assim conhecimento profissional partilhado, que unindo a prática às teorias, promove novos conceitos. Ainda que a mudança na formação do professor ocorra de forma gradativa, ela tem que estar estreitamente ligada ao desenvolvimento escolar. O autor garante que as escolas, seu cotidiano e até o papel do professor sofrem com as mudanças das transições da sociedade, incitadas pelos modelos culturais, sociais, econômicos e políticos em que estamos inseridos.

Na mesma linha conceitual de Novoa (1999), Tozetto (2013) assevera que é nítida a influência do contexto social, tanto na função do professor quanto na escola, posto que estão condicionados aos contextos sociais, além de expressarem os interesses do sistema vigente. Com essa ligação tão forte entre os comportamentos sociais vigentes, a atividade do professor e as necessidades e expectativas dos alunos, faz-se necessário que haja uma formação, quer seja inicial ou continuada, com robustez teórica, que realize uma relação entre a teoria e a prática, gerando uma ação concreta de ensino. O que não se pode negar é a urgente indigência de uma formação que atenda a necessidade de todos: docentes, discentes, instituições de ensino e a sociedade como um todo. A formação inicial continuada pode vir a suprir a lacuna entre as necessidades atuais e a formação tradicional que não considera as especificidades de cada um e padroniza um ensinar para um aprender que não pode ser padronizado.

O professor precisa de um suporte teórico e prático consistente, que possibilite agir de forma segura e competente. O professor, por sua vez, precisa estar ciente de que sua profissão é como tantas outras, medicina, engenharia, arquitetura e direito que carecem de constantes atualizações, partindo dessa ótica, diretamente ligada à ideia da sucessão de ciclos da vida profissional, como um percurso em que vai se construindo a cada etapa em tempos e contextos distintos. Assim, o professor constrói seus saberes ao longo do processo formativo, conforme alegam Tardif e Lessard (2005).

Na concepção de Novoa (1999), a formação continuada constitui um processo crítico-reflexivo do saber docente. As propostas de formação priorizam o aspecto político emancipatório e o papel ativo do professor, em que ele é sujeito na construção de seu saber, tomando por base a investigação sobre sua própria prática, no transcorrer de toda a sua carreira. A partir dessa perspectiva, a formação adquire um caráter prático e teórico, pois permite uma ação concreta de ensino. A formação docente

possibilita resgatar elementos de inovação para o meio escolar, agregando um processo de acumulação e reflexividade crítica da prática.

Sob esse prisma, se não há uma formação continuada que permita a articulação entre teoria e prática, não se pode ambicionar um docente com uma atuação de qualidade. Na medida em que a formação continuada se estabelece só na transmissão de informações, sem a construção de saberes que permitam adquirir conhecimento científico, não se pode formar um sujeito crítico, atuante na sociedade em que vive. Moraes e Torriglia (2003) consideram que, para efetivar uma formação continuada do docente para seja considerado como sujeito histórico, cultural, social e político, tem que haver uma trajetória dialética de construção e de reconstrução do conhecimento e de cultura.

Dessa maneira, é importante ter consciência e clareza de que, para que se estabeleça uma formação continuada, é preciso que haja um processo que se desenvolva ao longo de toda a carreira docente. É um construir constante e gradativo, com o propósito de melhoria da prática e consequentemente da qualidade da educação. Portanto, cabe lembrar que, conforme cita Marcelo (2009), o conceito de desenvolvimento tem um significado de progresso e continuidade, de crescimento profissional docente, que pode ser compreendido como uma atitude inflexível de indagação, de concepções de questões e busca de soluções.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do mapeamento das teses e dissertações publicadas no período entre 2016 e 2020, disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, selecionadas a partir dos descritores racismo e professores, foi possível perceber o quanto os docentes estão distantes de um suporte que possa subsidiá-los na tarefa de lidar com a diversidade dento da sala de aula.

Mesmo com relação à legislação, muitos professores desconhecem ou conhecem superficialmente sua eficácia ou não. Uma minoria de professores foi firme em afirmar que a Lei nº 10.639/03 foi importante para garantir a presença da população negra nas escolas, contudo, não resolveu os conteúdos ministrados nas aulas de História, que ainda não fazem justiça ao trazer a diversidade e a cultura, deixando brechas para o preconceito e racismo persistirem, mesmo que camuflado.

Ficou nítida, em praticamente todas as pesquisas analisadas, a necessidade de uma reforma na formação do docente, fator que nos levou a trazer aqui, nesta pesquisa, uma breve abordagem sobre a questão da formação dos docentes. Essa temática exige um estudo mais aprofundado, que possa discutir e analisar currículos, disciplinas e práticas acadêmicas que capacitem o professor sobre as

questões inclusiva, bem como recursos de tecnologia que o aproximem mais da linguagem e das necessidades dos alunos.

Foi muito interessante perceber que não há muita repetição nas teses e dissertações quanto à temática abordada e aos objetivos. Embora com foco no racismo, encontraram-se temas diversos: programas específicos de instituições pré-estabelecidas, questões de gênero, questões de poder, questões regionais, atividades e eventos específicos, disciplinas não só de história, até matemática entre outros. No entanto, a grande maioria dos resultados obtidos, com algumas particularidades, converge para a questão da formação dos docentes, que deixa a desejar.

Além da reforma em si dos cursos de formação de docentes, considera-se importante despertar os docentes para essa realidade em seu próprio benefício, porque estão preparados para lidar com essa temática. É preciso absorver o conceito de especialização e não uma simples reciclagem. Tal qual qualquer outro ramo de atividade, o professor tem o direito de ser melhor preparado. É preciso promover uma articulação entre a necessidade de se atualizar com a questão de valorizar a docência e ser reconhecida como uma profissão qualificada.

Levar a abordagem do racismo para dentro da sala de aula despreparada para recebê-lo é uma oportunidade para demonstrar que a herança escravocrata racista não foi totalmente abolida no Brasil. A fundamentação teórica conceituou todas as frentes aqui abordadas. Além das contribuições que esta pesquisa possa trazer à comunidade negra, aos professores e à sociedade em geral, fica também um pedido para que as pessoas pretas se deem as mãos, ou seja, que os mais bem-sucedidos estendam sua mão àqueles que não obtiveram sucesso. Não fiquem parados aguardando que os brancos venham fazer algo por eles, ajudem, unam-se no sentido de se promoverem uns aos outros; cobrem que as leis saiam do papel.

Os professores não são orientados para lidar com os problemas raciais e sociais na sala de aula e tem que criar suas próprias estratégias; a direção da escola não ajuda, não há formação contínua para os professores. Nada é feito para ensinar os alunos e demais pessoas da escola, para aprenderem a conviver com a diversidade racial e social, dentro da escola e na sociedade, já que se espera que a educação promova todas essas coisas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. **Óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros 2012 a 2016.** Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa,

Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. Universidade de Brasília, Observatório de Saúde de Populações em Vulnerabilidade – Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://l1nk.dev/OKoh3. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Etapa do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 08, p. 7-22, 2009.

MORAES, Maria; TORRIGLIA, Patrícia. Sentidos de ser docente e da construção do conhecimento. *In*: MORAES, Maria (org.). **Iluminismo às avessas**. RJ: DP&A, 2003.

NOVOA, A. **Profissão professor.** Portugal: Porto, 1999.

PEREIRA, Amilcar Araujo. (Org.). **Educação das relações étnico-raciais no Brasil*:*** trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. Brasília: Fundação Vale/UNESCO, 2014, v. 1, p. 61-74.

PNAD Continua. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.** Educação 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv10170.pdf. Acesso em: 18 nov. 2024.

SILVA, José Jonas Borges da. O Racismo e o pensamento de Clóvis Moura: elementos para um debate. **Kwanissa**, São Luís, v. 4, n. 7, Dossiê: Estudos africanos e Afro-brasileiros: pesquisas da primeira turma, p. 176-205, 2021.

SOUZA, Paulo Renato. Prefácio 1à Edição (1999). *In*: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD. **O trabalho docente.** São Paulo: Vozes, 2005.

TOZETTO, S.S. O processo de formação continuada da docência. *In*: RAIMAN, A. **Formação de professores e práticas educativas:** outras questões. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2013.

TUONO, Nadiele Elias Faria; VAZ, Marta Rosani Taras. O racismo no contexto escolar e a prática docente. **Debates em Educação**, v. 9, nº. 18, 2017.

WALSH, C**.** Interculturalidade crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera (Org.). **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 07 Letras, 2009.

# CAPÍTULO 18

## BULLYING E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
ESTUDO DE CASO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Carla de Jesus Monteiro Castro

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como foco o bullying contra os alunos com deficiência, fenômeno que tem sido observado em escolas de todo o mundo e que traz diversas consequências negativas no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Além disso, procura-se investigar como se dão as situações de bullying com alunos com deficiências, na perspectiva dos professores.

A violência retira do aluno com deficiência o direito de ser um participante do processo de aprendizagem. Nesse contexto, os educadores têm que oferecer um ambiente propício para que todos, especialmente os que têm deficiência, se desenvolvam. Porém, alguns professores até percebem o problema, mas preferem não combater o bullying, seja por comodidade ou por falta de formação. O enfoque envolvendo a temática do bullying e a deficiência é de grande importância para o campo da Educação, pois novas pesquisas poderão contribuir para uma maior compreensão destes processos e poderão subsidiar o trabalho docente nas escolas.

Considerando a relevância do estudo, este tem como objetivo geral analisar as percepções e ações de professores, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, frente a situações de bullying que envolvem alunos com deficiência. Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) verificar quais ações são tomadas pelos professores para incluir os alunos com deficiência e b) investigar ações de prevenção e intervenção de professores em situações de bullying que envolvem os alunos com deficiência

Após a coleta de dados foi realizada análise qualitativa das informações coletadas nas entrevistas, além de seleção de dados disponibilizados nas legislações previstas. Foram seguidos os procedimentos propostos para análise de conteúdo (Bardin, 2009), a partir de três etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A análise dos dados iniciou pela leitura do material das entrevistas e das legislações selecionadas, com objetivo de conhecer o texto e obter as primeiras impressões a respeito do conteúdo coletado. A partir disso, foram estabelecidas categorias para definir os elementos predominantes, além de realçar àqueles que atendem aos objetivos da pesquisa.

As informações foram organizadas seguindo os princípios da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Por fim, na fase do tratamento dos resultados obtidos, buscou-se a

interpretação dos dados, com inferências a partir de aspectos teóricos, trazendo significado aos resultados.

## 2 BULLYING: CONCEITOS

Bullying é um subtipo de violência escolar que acontece quando o estudante é vitimizado ou agredido de forma repetida e intencional por uma ou mais pessoas, em uma relação de desigualdade de poder entre agressor (es) e vítima(s) (Olweus, 1993; Smith, 2014). Em alguns países, existem outros termos para conceituar esses tipos de comportamentos. *Mobbing* é um deles, empregado na Noruega e na Dinamarca; *mobbning*, na Suécia e na Finlândia.

Esses termos são utilizados com significados e conotações diferentes. Sua raiz inglesa, *mob*, refere-se a um grupo grande e anônimo de pessoas que geralmente se dedica ao assédio. Quando, porém, uma pessoa atormenta, hostiliza ou molesta uma outra, o termo utilizado para caracterizar esse comportamento é *mobbing*. Mesmo não sendo um termo adequado do ponto de vista linguístico, *mobbing* é empregado para definir uma situação na qual um indivíduo, sozinho ou em grupo, ridiculariza o outro (Fante, 2012).

O desequilíbrio de poder caracteriza-se pelo fato de que a vítima não consegue se defender com facilidade, devido a inúmeros fatores: por ser de menor estatura ou força física; por estar em minoria; por apresentar pouca habilidade de defesa; pela falta de assertividade e pouca flexibilidade psicológica perante o autor ou autores dos ataques. O bullying, portanto, é classificado “como um subtipo do comportamento agressivo, em que um indivíduo ou um grupo, repetidamente, ataca, humilha e/ou exclui uma pessoa relativamente incapaz” (Salmivalli, 2010, p.126).

O Brasil foi um dos primeiros países do mundo e primeiro da América Latina a adequar sua legislação, internalizando uma série de normativas internacionais quanto à promoção e defesa dos direitos da criança e dos adolescentes, por meio da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), inspirado pelas diretrizes da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Mesmo que a criança e o adolescente sejam reconhecidamente sujeitos de direito, assegurado por lei, continuam a ser desrespeitados e seus direitos fundamentais violados.

No que tange à violação dos direitos na escola, a violência é um dos entraves para o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente e do processo de construção da cidadania e de formação para o trabalho, sendo estes os principais objetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Fante; Prudente, 2015).

Assim, a fim de combater um crescimento significativo de casos de violências no universo escolar, foi aprovada a Lei nº 13.185/2015 (Brasil, 2015a), que institui o Programa de Combate à

Intimidação Sistemática (Bullying), com o objetivo de desenvolver ações de intervenção e prevenção a todos os tipos de violência.

Em 2016, foi publicada a Lei nº 13.277/2016 (Brasil, 2016), que institui o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola. Por fim, em 2018, entrou em vigência uma nova lei de natureza preventiva, no caso, a Lei nº 13.663/2018 (Brasil, 2018), que altera a Lei n.º 9.394/96, a qual estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), para incluir, dentre as incumbências dos estabelecimentos de ensino, a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz. O bullying tem sérias consequências tanto para o agressor quanto para a vítima.

> Tanto aqueles que praticam o bullying quanto as vítimas são mais propensas a faltar às aulas, abandonar os estudos e ter piores desempenhos acadêmicos, que aqueles que não têm relações conflituosas com os colegas, além de apresentarem sintomas de depressão, ansiedade, baixa autoestima e perda de interesse por qualquer atividade. (Elias, 2011. p, 145).

Devido ao temperamento irritadiço do agressor e à sua acentuada necessidade de ameaçar, dominar e subjugar os outros de forma impositiva pelo uso da força, as adversidades e as frustrações menores que surgem acabam por provocar reações intensas.

Às vezes essas reações assumem caráter agressivo, em razão da tendência do agressor a empregar meios violentos nas situações de conflitos. Em virtude da sua força física, seus ataques violentos mostram-se desagradáveis e dolorosos para os demais. Geralmente o agressor prefere atacar os mais frágeis, pois tem certeza de poder dominá-los, porém não teme brigar com outros alunos da classe: sente-se forte e confiante. Middelton-Moz e Zawadski (2007) entendem que esses alunos aprendem a ser preconceituosos primeiro na família e, em segundo, na escola.

As situações de bullying também podem envolver os alunos da educação especial, pois os comportamentos bullying podem ocorrer de duas formas, direta e indireta, ambas aversivas e prejudiciais ao psiquismo da vítima.

> A direta inclui agressões físicas (bater, chutar, tomar pertences) e verbais (apelidar de maneira pejorativa e discriminatória, insultar, constranger); e a indireta acontece através de disseminação de rumores desagradáveis e desqualificantes, visando à discriminação e exclusão da vítima do grupo social". (Fante, 2012, p. 28).

Essas atitudes de exclusão e isolamento não permitem que o indivíduo desfrute da interação social, dentro e fora da escola. Esta interação deve ser trabalhada na sala de aula com os outros alunos e principalmente com a criança com deficiência, para que este perceba os seus direitos e o reclame, se necessário, de forma que aceite suas diferenças e consiga enfrentar as dificuldades.

## 3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E BULLYING

Desde a pré-história o homem convive com a expressão da diferença: a deficiência. Registros de desenhos de pessoas com deficiências nas paredes das cavernas comprovaram que, naquela época, o homem primitivo em busca da sua sobrevivência, ficava exposto a situações de risco, como ataque de animais ou outros grupos humanos, ocasionando mutilações involuntárias. Nessas comunidades, quando ocorria tal situação, era comum haver ajuda aos que sofreram com tais acidentes.

Pode-se observar que o respeito às diferenças, sejam de ordem física ou mental, variava historicamente e culturalmente. Em algumas sociedades, pessoas com deficiência tinham seu espaço garantido no grupo. Já em outras, como algumas comunidades indígenas mencionadas por Dobke (2018), práticas de abandono ou sacrifício poderiam ocorrer, embora seja importante lembrar que os povos originários são diversos e suas culturas apresentam variações significativas.

Procurando sobre o contexto histórico e informações sobre o atendimento às pessoas com deficiência, pode-se constatar que, até o século XVII, as noções a respeito da deficiência estavam ligadas ao místico e ocultista, não encontrando base científica para o desenvolvimento de noções realísticas.

> O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado, então, inspirados em experiências efetivadas na Europa e Estados Unidos, no Brasil, exatamente no século XIX, foi iniciada a organização de serviços para atendimento de cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Tais ações se davam de maneira isolada e particulares, refletindo ações de alguns educadores pelo atendimento educacional às pessoas com deficiência. (Mazzotta, 2011, p.76)

O atendimento escolar especial no Brasil teve início em 12 de setembro de 1854, quando D. Pedro II, por meio do Decreto Imperial nº 1.428, fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos na cidade do Rio de Janeiro. Posteriormente, já durante o período republicano, o Decreto nº 408, sancionado pelo Marechal Deodoro da Fonseca, alterou o nome da instituição para Instituto Nacional dos Cegos e aprovou seu regulamento. Anos mais tarde, com o Decreto nº 1.320, a escola passou a ser denominada Instituto Benjamin Constant (IBC).

D. Pedro II também foi responsável pela criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, por meio da Lei nº 839. Desde sua fundação, a instituição se dedicava à educação literária e ao ensino profissionalizante, atendendo exclusivamente meninos com idades entre 7 e 14 anos. Com o passar dos anos, essas instituições expandiram suas atividades para incluir o ensino de ofícios. No caso dos meninos cegos, as aulas abordavam tipografia, enquanto as meninas aprendiam tricô. Já os meninos surdos recebiam formação em sapataria, encadernação, pautação e douração.

A Declaração dos Direitos Humanos feita pela ONU, em 1948, deu início a um processo de reconhecimento dos direitos humanos nos países ocidentais. No Brasil, essas ideias são tomadas e aplicadas a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), sendo o primeiro documento

relevante para a questão da Educação Inclusiva, apontando nos artigos 206 e 208: o inciso I "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Brasil, 1988). Diz ainda a Constituição Federal do Brasil

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Brasil, 1988)

Essa Constituição marcou a redemocratização do Brasil de forma ampla e específica, resultando na elaboração de novas legislações educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. Considerada um marco nas ações inclusivas no país, a LDB estabelece que a matrícula de alunos com deficiência deve ser realizada, preferencialmente, em escolas regulares.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/1961) já considerava crianças excepcionais como parte de seu quadro de alunos, indicando o conhecimento no Brasil de mudanças importantes no cenário internacional em relação a essa população (Kassar; Rebelo, 2018). Porém, a partir de dezembro de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n.º 9.394/96 (Brasil, 1996), é que encontramos no panorama político e socioeducacional problemáticas referentes aos processos de inclusão/exclusão de pessoas com deficiência, também nomeadas, naquela época, como educandos portadores de necessidades especiais.

Para assegurar essa permanência foi criado, em 1994, o Plano Nacional de Educação Especial (PNE), que definiu a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva como uma "modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o Atendimento Educacional Especializado de forma complementar à formação dos alunos público-alvo da educação especial" (Brasil, 2014).

Em julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) n° 13.146 de 6 de julho de 2015 foi sancionada (Brasil, 2015b), entrando em vigor em 2 de janeiro de 2016, após tramitação por 15 anos, chamada, então, de Estatuto da Pessoa com Deficiência.

As situações de bullying também podem envolver os alunos com deficiência, pois são vítimas de bullying tanto de maneira explícita, quanto implícita. A dificuldade em reconhecer o bullying pode ocorrer, também, porque as vítimas normalmente sofrem caladas, pois não conseguem identificar a prática do bullying (Gomes, 2008).

A grande incidência dos casos de bullying contra pessoas com deficiência se concentra dentro da sala de aula, pois a deficiência em si causa desconforto nas pessoas que não as tem, e como forma de defesa de seus sentimentos, repudiam, atacam, excluem, negam essa condição ou superprotegem

a pessoa com necessidades educacionais especiais, enfraquecendo-o e não dando a ele a chance de construir mecanismos de defesa, (Arroio, Zanuncini, Bertoldi, 2012).

Assim, “o bullying pode emergir do preconceito e da rejeição às diferenças, um fato de grande relevância na ocorrência desse fenômeno, pois, em algumas situações, as diferenças são motivos para agressão” (Lopes Neto, 2005, p. 79). Nesse sentido, há evidências de que as crianças com deficiência podem ser vítimas de bullying com mais frequência do que as sem deficiência.

Diante disso, fazer a sensibilização envolvendo junto à comunidade escolar na luta pela redução do comportamento bullying torna-se tarefa imprescindível, uma vez que o fenômeno é complexo e de difícil identificação, principalmente por manifestar-se de maneira sutil e velada e por garantir sua expansão através da imposição da lei do silêncio (Fante, 2012).

Faz-se necessário, assim, que a escola ofereça aprendizagens significativas, principalmente em relação à educação especial na escola. “Nessa perspectiva se espera um trabalho colaborativo, que propicie práticas pedagógicas inclusivas, sendo que o seu objetivo estaria no desenvolvimento de metodologia de ensino para uma socialização do aluno com deficiência” (Abrão, Duarte, 2017, p. 68).

## 4 ANÁLISE DE RESULTADOS

Neste estudo três docentes dos anos finais do Ensino Fundamental foram entrevistados. Iniciando a análise dos dados gerados nas entrevistas, a categoria relativa às *cargas horárias longas e um número muito grande de alunos em sala de aula,* foi encontrada na fala de todos os entrevistados.

| |
|---|
| A **professora A** relata “o número de alunos muito grande nas turmas e muitas turmas em diferentes escolas não tem como conhecermos os alunos, identificarmos situações de bullying por exemplo, pois não conseguimos ter vínculos com essas pessoas”. |
| O **professor B** relatou que “nos anos finais é mais difícil identificar casos de bullying, tanto com os alunos normais quanto com os alunos com deficiência, pois tenho mais de quinhentos alunos e trabalhando sessenta horas como eu trabalho é humanamente impossível”. |
| A **professora C** diz que “o número de alunos por turma atrapalha, pois é muito difícil dar conta de tantas demandas e assim dar atenção devida aos alunos, ouvi-los, identificar o bullying, pois com uma turma lotada o principal é acalmá-los para conseguir passar os conteúdos e tentar explicar algo individualmente para os alunos com deficiência". |

Como se observa o prejuízo da intensificação da carga de trabalho não afeta apenas a qualidade do ensino, como apontam os professores, mas também pode ser um obstáculo para os docentes que precisam de qualificação, de formação contínua e. principalmente, para identificar situações de violência entre os alunos sejam eles com ou sem deficiência. Borges e Dellazzana-Zanon (2019)

concluíram, como resultado de seus estudos, que não tem como um professor especialista conhecer de fato seus alunos e nem identificar situações de bullying estando apenas duas vezes na semana com os mesmos, não sendo possível trabalhar de maneira pontual quando há conflitos entre os pares.

Vale ressaltar também que, de acordo com a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), em seu artigo XVII (Brasil, 2015b), é direito das pessoas com deficiência a oferta de profissionais de apoio escolar. Apesar da escola já contar com alguns recursos como professora de educação especial e sala de recursos multifuncionais, ainda há um longo caminho a ser percorrido. O alto número de alunos nas salas de aulas é um dos pontos mais citados - e mais preocupante - pois um professor sozinho não é capaz de dar conta de alto número de alunos, cada um com sua particularidade e, ainda, trabalhar de forma diferenciada com o aluno deficiente, da maneira como ele necessita.

Todos os profissionais que atuam na escola, devem se sentir pertencentes e responsáveis na construção de experiências de convivência saudáveis em dimensões: cognitivas, afetivas, morais, entre outras, inibindo situações de conflitos entre pares como é o caso do bullying (Trevisol; Campos, 2016).

Ações direcionadas aos alunos com deficiência são de extrema importância, pois esse tipo de violência pode ter efeito bumerangue, uma vez que estudos comprovam que uma pessoa que já foi alvo de bullying pode se tornar um autor, por desenvolver um desejo de reproduzir os maus-tratos sofridos em alguém mais frágil, por não conseguir se defender do agressor.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das entrevistas permitiu identificar diversas dificuldades, como a longa carga horária, o elevado número de alunos por sala, a ausência de professores de apoio para oferecer suporte adequado e a falta de ações preventivas na escola. Além disso, foram observadas iniciativas voltadas para o trabalho com as famílias, ações direcionadas à escola, aos alunos em geral, à equipe diretiva e especificamente aos alunos com deficiência.

A ausência de formação continuada com os docentes sobre a temática bullying e alunos com deficiência, na rede regular, é um fator muito preocupante, pois muitos professores ainda se sentem inseguros para identificar e fazer as intervenções pontuais, demonstrando medo e falta de aceitação em alguns casos, por não terem tido uma formação inicial adequada.

Assim, é importante oferecer uma formação continuada de qualidade aos profissionais da educação, realizada com apoio da gestão escolar por meio de formação teórica, atividades práticas e trocas de experiências. Formações específicas poderão oportunizar aos professores diferentes vivências e reflexões, para que eles se sintam motivados a trabalharem de forma diferenciada com

seus alunos, em um ambiente onde não haja espaço para a prática do bullying entre os pares, e com a valorização da diversidade.

Analisando essas dificuldades e ações no espaço escolar percebe-se que o maior desafio da escola está na ideia de que ela precisa romper com a lógica de mera reprodução de conteúdo, sem que se desenvolva um protagonismo do aluno no que tange à resolução de problemas, a partir de relações estabelecidas com o próprio território escolar. Isso requer um trabalho a partir de pressupostos éticos, no sentido de abandonar práticas normatizadoras e disciplinares.

Ignorar o que está ocorrendo nas relações entre os alunos resulta em omissão por parte da escola, o que pode gerar consequências graves para aqueles que estão em pleno desenvolvimento de princípios e valores. Por isso, é fundamental que o professor esteja instrumentalizado e tenha o suporte da escola para conduzir um trabalho que esteja baseado na prevenção da violência como um todo.

O docente precisa refletir sobre sua prática, autoavaliar-se e buscar conhecimento que não é oferecido pela escola ou pela Secretária de Educação, pois não podem mais agir de forma neutra nessa sociedade tão conflituosa.

Assim, a escola também deve repensar suas práticas e deixar de ser um ambiente de repressão e finalmente assuma o perfil idealizado, sendo uma entidade aberta à comunidade e voltada à formação da pessoa e do cidadão, e que o município, através de uma política que vá ao encontro do que consta nas legislações vigentes, passando a estimular e a dar suporte às iniciativas nesse sentido.

## REFERÊNCIAS

ABRÃO, R. K.; DUARTE, M. M. O papel da afetividade no processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência. **Revista UNIABEU**, [*S.l.*] v. 10, n. 24, p. 1-18, 2017. Disponível em: https://encr.pw/mLY5M. Acesso em: 27 nov. 2021.

ARROIO, S. P.; ZANUNCINI, I.; BERTOLDI, M. E. **A dinâmica do bullying na educação inclusiva**. Curitiba: Faculdade Bagozzi, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BORGES, A. K. S.; DELLAZZANA-ZANON, L. L. Bullying e inclusão no ensino fundamental I: ações de professores. **Revista Educação Especial**, [*S.l*]. v. 32, p. 1-18, 2019. Disponível em: https://acesse.dev/Mw5Vz. Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://abre.ai/lt96. Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASIL. Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. **DOU**: seção 1, Brasília, DF, ano 25, 2014. Disponível em: https://l1nk.dev/o4dyE. Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASIL. Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **DOU**: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 135, p. 1, 16 jul. 1990. Disponível em: https://l1nk.dev/vz6vi. Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **DOU**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015a. Disponível em: https://acesse.one/3kL38. Acesso em: 27 nov, 2021.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying). **DOU**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 213, p. 1, 9 nov. 2015b. Disponível em: https://acesse.one/DJKuK. Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.277, de 29 de abril de 2016. Institui o dia 7 de abril como o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola. **DOU**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 82, p. 1, 2 maio 2016. Disponível em: https://acesse.one/JBPJ0. Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. **DOU**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 92, p. 1, 15 maio 2018a. Disponível em: https://acesse.one/g0jjX. Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **DOU**: seção 1, Brasília, DF, ano 133, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://l1nk.dev/vda4P. Acesso em: 27 nov. 2021.

DOBKE, D. A. O bullying na história da educação especial e educação inclusiva. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [*S.l*], v. 11, p. 49-67, 2018. Disponível em https://acesse.dev/InquX. Acesso em: 27 nov. 2021.

ELIAS, M. A. **Violência escolar**: caminhos para compreender e enfrentar o problema. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 7. ed. Campinas: Verus, 2012.

FANTE, Cléo.; PRUDENTE, Neemias. M. **Bullying em debate**. São Paulo: Paulinas, 2015.

GOMES, C. A. V. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural**: considerações sobre o papel da educação escolar. 170 f. 2008. Tese (doutorado), PPG Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [*S.l*], Marília, v. 24, p. 51-68, 2018. Disponível em https://l1nq.com/PNgxM. Acesso em: 28 nov. 2021.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, [*S.l.*], v. 81, n. 5, p. S164-S172, 2005. Disponível em https://acesse.dev/yzKP6. Acesso em: 28 nov. 2021.

MIDDELTON-MOZ, J.; ZAWADSKI, M. L. **Bullying**: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school**: what we know and what we can do. Oxford: Blackwell Publishing, 1993.

SALMIVALLI, C. Bullying and the peer group: a review. **Aggression and Violent Behavior**, [*S.l*] v. 15, n. 2, p. 112-120, 2010. Disponível em https://l1nq.com/ylKRY. Acesso em: 28 nov. 2021.

SMITH, P. K. **Understanding school bullying**: Its nature & Prevention Strategies. London: Sage, 2014.

TREVISOL, M. T. C.; CAMPOS, C. A. Bullying: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, [*S.l*], v. 20, n. 2, p. 275-283, 2016. Disponível em https://www.scielo.br/j/pee/i/2016.v20n2/. Acesso em: 28 nov. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

# CAPÍTULO 19

## PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE NEGOCIOS SOBRE EL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL AULA UNIVERSITARIA

Ivette Durán-Seguel
Joseline Sepúlveda-Araya
Daniela Rivas Vallecillo

## 1 INTRODUCCIÓN

La integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la Educación Superior tiene el potencial de transformar el aprendizaje y la enseñanza al facilitar la personalización del contenido educativo, lo anterior debido a que se utilizan algoritmos que analizan el comportamiento y las preferencias del estudiante, proporcionando así, recursos educativos específicos que se ajustan a su nivel de conocimiento y estilo de aprendizaje, lo que sin duda contribuye a la efectividad del proceso formativo, mejorando la motivación y el compromiso del estudiantado Vera (2023). Así lo ha presentado también, la primera Guía para la IA generativa en Educación e Investigación, bajo la dirección de UNESCO, la cual tiene como propósito asegurar que el uso de la IA generativa ayude a profesores, alumnos e investigadores a lograr mejores resultados, en menor tiempo, sin «usurpar» la inteligencia humana. La guía es una herramienta útil que valida el papel de la IA generativa en la educación actual, pero sobre todo en la futura, poniendo de relieve la necesidad de un nuevo contrato social para la educación, en el que debemos redefinir la relación con la tecnología. (UNESCO, 2023).

La IA ha cambiado significativamente el panorama de la educación superior, con implicaciones importantes para la enseñanza y el aprendizaje, donde una de las mayores oportunidades que ofrece en la educación, es la capacidad de personalizar el aprendizaje según las necesidades y preferencias individuales de los estudiantes. Los algoritmos de IA pueden analizar el comportamiento y las características de cada estudiante para ofrecer recursos educativos adaptados, lo que mejora la comprensión y retención del contenido (Zamora; Mendoza, 2023). Relacionándose estrechamente con el concepto de aprendizaje activo, fomentando una mayor participación de los estudiantes en su proceso educativo, y permitiendo que asuman un papel más activo en la construcción de su conocimiento y la resolución de problemas, lo que enriquece la experiencia de aprendizaje.

Por otra parte, la automatización de tareas administrativas y repetitivas a través de la IA permite a los docentes dedicar más tiempo a actividades pedagógicas que aportan un mayor valor agregado. Por ejemplo, la corrección automática de exámenes y la gestión de datos que agilizan el proceso de

evaluación y retroalimentación, y permiten una interacción más significativa con los estudiantes. A pesar de las ventajas que ofrece la IA, uno de los desafíos más relevantes es la brecha digital. El acceso desigual a la tecnología puede profundizar las disparidades educativas, favoreciendo a aquellos estudiantes que tienen recursos tecnológicos adecuados y excluyendo a quienes carecen de ellos. En consecuencia, se vuelve fundamental garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de acceso para que puedan aprovechar las ventajas de la IA. (Zamora; Mendoza, 2023).

Por otra parte, la integración de la IA en la educación plantea serias preocupaciones éticas, como la privacidad de los datos de los estudiantes y la equidad en la toma de decisiones automatizadas. Es en este sentido, que se destaca la necesidad de establecer regulaciones claras que protejan la información personal, garanticen la justicia, la equidad y la transparencia en el uso de la IA para evaluar y calificar a los estudiantes.

Finalmente, a las preocupaciones anteriores se suman autores que manifiestan, que a pesar de los beneficios presentados por la IA, ésta podría generar dependencia excesiva de los estudiantes, como por ejemplo ChatGPT para completar tareas, lo cual podría afectar negativamente la integridad académica y el desarrollo de habilidades críticas, resaltando problemas relacionados con la generación de información sesgada, citas falsas y cuestiones de propiedad intelectual, lo que plantea dudas sobre la fiabilidad y validez del contenido generado por la IA. (Sobaih; Elshaer; Hasanein, 2024).

## 2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La IA debe ser entendida como una disciplina científica, la cual configura máquinas para que sean inteligentes y capaces de resolver problemas al anticipar la acción del entorno, gracias a su adaptabilidad y aprendizaje de patrones (Tuomi, 2018; Wang *et al.*, 2024). Según Park y Kwon (2023), los estudiantes de la era de la IA interactuarán con la tecnología de formas fundamentalmente distintas a las generaciones anteriores. Una manera de prepararlos para vivir en este futuro es hacer hincapié en educarlos utilizando un enfoque de aprendizaje constructivista, así como el diseño y el pensamiento creativo (Ali *et. al*., 2019).

En Educación Superior se plantea el uso de dos grandes grupos de IA, a saber, Generativas y Predictivas. Las primeras incluyen usos emergentes como desarrollo instruccional de contenido, la retroalimentación automatizada de las evaluaciones y los servicios básicos de apoyo. Con respecto a las segundas, éstas incluyen plataformas de aprendizaje personalizado, gestión de inscripciones, éxito estudiantil y asesoramiento a estudiantes (Pelletier *et al.*, 2023). Las instituciones educativas tendrán que adaptar continuamente sus planes de estudios debido al rápido desarrollo de la IA. La IA generativa tiene el potencial de cambiar la educación de varias maneras. Dado que su desarrollo es

interdisciplinario, se requiere un plan de estudios riguroso que combine habilidades técnicas (programación, ciencia de datos) y no técnicas como el pensamiento crítico y la ética. (Țală *et al*., 2024).

La IA ha planteado soluciones a necesidades específicas, desarrollando sistemas personalizados que dan respuesta a las necesidades generales de cada estudiante. Entre los más comunes se encuentran los sistemas de tutores inteligentes, sistemas de evaluación automática, plataformas de aprendizaje colaborativo, así como las plataformas de aprendizaje basado en juegos (Ocaña-Fernández *et al*., 2019).

## 2.1 Inteligencia artificial generativa

La IA generativa utiliza técnicas de aprendizaje profundo, como las redes neuronales, para crear textos, sonidos e imágenes que imitan las creaciones humanas (Pelletier *et al*., 2023). Entre las más conocidas se encuentran ChatGPT que es un modelo de lenguaje generativo que crea respuestas coherentes en función de las preguntas o entradas que recibe y DALL·E que genera imágenes a partir de descripciones de texto, entre otras.

En entornos académicos, la IA generativa ha sido ampliamente adoptada, permitiendo a docentes y estudiantes mejorar su productividad y personalizar el aprendizaje (Gallent-Torres *et al*., 2023). Pero al mismo tiempo, es la que presenta mayores desafíos y cuestionamientos en el ámbito educativo ya que obliga a la academia a repensar la evaluación formativa, dando lugar a experiencias más significativas y eficaces, para que el estudiantado pueda poner en práctica habilidades de orden superior como el análisis y la evaluación. En este sentido, Gallent-Torres *et al.* (2023,) destaca entre las preocupaciones del uso de IA generativa la integridad académica. Particularmente su análisis se enfoca en: i) plagio y la creación de contenidos no originales; ii) empleo de herramientas diseñadas para identificar textos generados por inteligencia artificial generativa; iii) adopción de enfoques alternativos para la evaluación; iv) dependencia, que podría debilitar la capacidad de pensamiento crítico y dificultar la identificación de información errónea o falsa en las respuestas; y v) la posibilidad de que se propaguen sesgos en los resultados producidos.

A medida que las instituciones educativas continúan explorando el potencial de la IA generativa, es fundamental fomentar un diálogo continuo sobre su impacto en la enseñanza y el aprendizaje. La colaboración entre docentes, administrativos y expertos en tecnología será clave para maximizar sus beneficios mientras y minimizar los riesgos asociados.

### 2.2 Inteligencia artificial predictiva

La IA predictiva utiliza algoritmos estadísticos básicos para analizar datos históricos y hacer predicciones sobre nuevos datos (Pelletier *et al.,* 2023). Actualmente existen plataformas como Coursera o Khan Academy que utilizan IA predictiva para analizar el comportamiento del estudiantado, como su participación en foros, calificaciones, y frecuencia de inicio de sesión. Estos datos, permiten predecir qué estudiantes tienen más probabilidades de tener un bajo rendimiento o abandonar el curso generando la posibilidad de intervenir a tiempo. Esto sería de gran utilidad en educación superior sobre todo en las modalidades que incluyen virtualidad, ya que permitiría, por un lado, identificar a estudiantes que podrían estar en riesgo de abandonar sus estudios (Pacheco-Mendoza *et al.,* 2023), facilitando intervenciones oportunas que pueden mejorar las tasas de retención; así como, ajustar la oferta académica a las preferencias del estudiantado mediante el análisis de la demanda de cursos y/o programas.

## 3 METODOLOGÍA

La investigación se centró en explorar las percepciones de estudiantes de último año del área de negocios sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) en el aula. Para ello, se utilizó un enfoque cualitativo, el cual permite obtener una comprensión profunda de las experiencias y opiniones de los participantes, alineado con los objetivos exploratorios de esta investigación (Creswell; Creswell, 2018). El diseño metodológico elegido fue el grupo focal, técnica cualitativa que recolecta datos a partir de la interacción grupal en torno a un tema específico (Krueger; Casey, 2015). La muestra estuvo conformada por nueve estudiantes de último año de las carreras de negocios, seleccionados de manera intencional debido a su experiencia universitaria (Patton, 2015). Se consideró relevante que fueran estudiantes del área de negocios, dado que la adopción de IA está estrechamente relacionada con las transformaciones en el sector empresarial y comercial (Brynjolfsson; McAfee, 2014). El grupo focal se llevó a cabo en un aula universitaria y duró 90 minutos, siendo grabado con el consentimiento de los participantes para su posterior transcripción y análisis. El grupo focal fue moderado utilizando una guía semiestructurada que permitió explorar en profundidad las experiencias individuales y grupales de los estudiantes sobre la IA (Flick, 2018).

El análisis de los datos se realizó mediante codificación temática. Además, se utilizó un software de análisis cualitativo para ayudar en la organización de los datos y la identificación de relaciones entre los temas, lo que permitió construir un mapa de redes temáticas que ilustró las interacciones entre las distintas categorías (Gibbs, 2018).

Finalmente, se tomaron en cuenta las consideraciones éticas, garantizando la confidencialidad y el anonimato de los participantes (Orb; Eisenhauer; Wynaden, 2001). Los estudiantes fueron informados de que su participación era voluntaria y de que podían retirarse del estudio en cualquier momento sin repercusiones, siguiendo los principios éticos de la investigación cualitativa (Hammersley; Traianou, 2015).

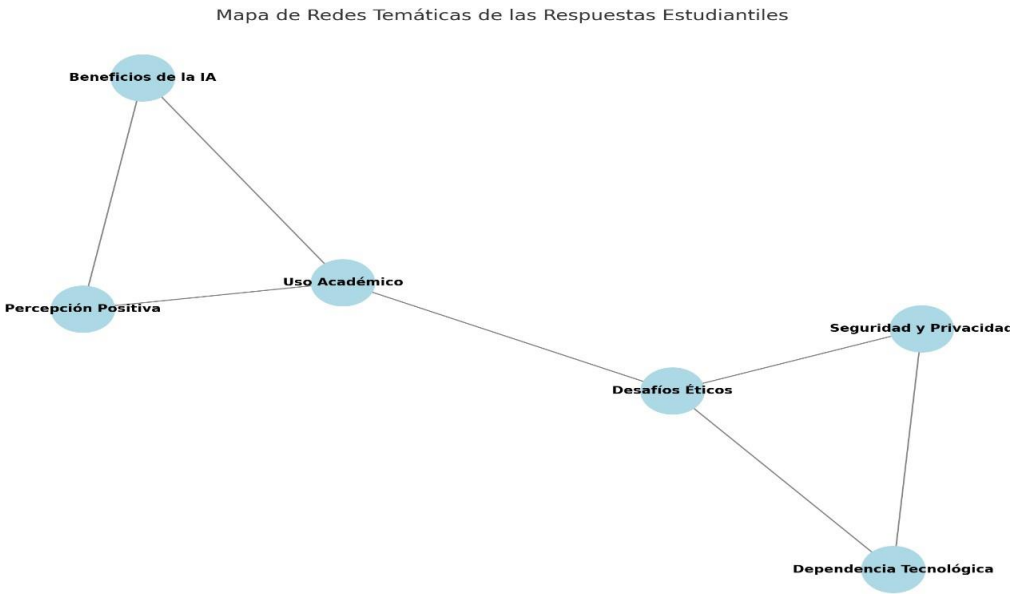
## 4 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados del grupo focal realizado con estudiantes de último año de la carrera de negocios. La discusión se centró en las percepciones y experiencias relacionadas con el uso de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito académico y profesional. Los temas más relevantes que surgieron incluyen el uso de la IA para mejorar la redacción, la conexión de ideas, el apoyo en la resolución de problemas matemáticos y las preocupaciones éticas vinculadas a la dependencia tecnológica.

### 4.1 Presentación de los resultados

Para la presentación de los resultados se realizó un mapa de redes temáticas en el cual se puede identificar que con mayor frecuencia los estudiantes comentaron aspectos como: beneficios de la IA, percepciones positivas, su uso académico; y con menor frecuencia acerca de la seguridad y privacidad, los desafíos éticos y la dependencia tecnológica.

Imagen 1 - Mapa de redes temáticas de las respuestas estudiantiles




Fuente: Elaboración propia, uso ChatGPT para la gráfica.

En relación con la frecuencia de dichos temas en las respuestas de los estudiantes, se puede observar en el imagen 1, que los temas que más se repiten en las intervenciones de los estudiantes refieren al uso académico y los beneficios de la IA. En cuanto al uso académico varios mencionaron que la IA les ayuda a reescribir frases o párrafos en un lenguaje más formal y adecuado para contextos académicos. También señalaron que la IA es útil cuando se sienten bloqueados o cuando necesitan unir ideas complejas, hubo un participante que inclusive le da un uso como tutor virtual para resolver ejercicios matemáticos paso a paso. Respecto de los beneficios de la IA el estudiantado destacó aspectos como: apoyo para mejorar su estilo de redacción, estructura y mejora la conexión entre sus ideas organizándolas, resolución de problemas matemáticos para el autoaprendizaje, ahorro de tiempo en tareas administrativas como transcripciones, acceso rápido a información específica en documentos, y mejora de la productividad que les permite enfocarse en habilidades avanzadas. Así mismo, los estudiantes manifestaron una percepción positiva y uso frecuente de herramientas de IA, sobre todo generativas como ChatGPT.

Además, los participantes mencionaron aspectos de seguridad y privacidad enfocados en limitaciones de acceso a la información, ya que, en ocasiones, la IA no tiene acceso a ciertos libros o recursos especializados, lo que puede estar relacionado con restricciones de acceso por temas de propiedad intelectual o seguridad de datos. Otro aspecto relevante fueron los desafíos éticos, algunos participantes expresaron su temor sobre cómo esta tecnología podría reemplazar a personas del medio académico o laborar y limitar el desarrollo de habilidades críticas.

Finalmente, los participantes si bien reconocen los beneficios de la IA, intentan limitar su uso para no volverse completamente dependientes de ella, reservándola solo para situaciones donde el tiempo apremia o necesita una ayuda puntual.

Imagen 2 - Nube de palabras de las respuestas de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia, uso ChatGPT para la gráfica.

Las palabras más frecuentes refieren al uso de la IA, el aprendizaje en temas académicos, sin duda la IA más conocida y utilizada es Chat GPT y se reconocen beneficios, pero también desafíos, apuntando a la ética y la seguridad.

## 4.2 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el análisis y discusión de los resultados obtenidos a partir de la investigación sobre las percepciones de estudiantes de negocios respecto al uso de la inteligencia artificial (IA) en el aula, se observa una clara tendencia hacia el “uso académico” y la “percepción positiva” de la IA, tal como se muestra en el gráfico de frecuencia de temas. Estas percepciones fueron las más mencionadas por los estudiantes, lo que coincide con estudios previos sobre la aceptación de la IA en el ámbito educativo, como el de Tală *et al.* (2024), quienes resaltan que los estudiantes valoran positivamente la utilidad de la IA para mejorar el rendimiento académico y agilizar el aprendizaje.

### *4.2.1 Percepción Positiva y Beneficios de la IA*

Los gráficos muestran que "Uso Académico" y "Beneficios de la IA" son temas destacados, lo que refleja la confianza de los estudiantes en que estas tecnologías pueden facilitar su proceso de aprendizaje. Esta perspectiva también es apoyada por los hallazgos de otros estudios, como los de Cardoso-Sampaio et al. (2024), quienes identificaron que los estudiantes ven a la IA como una herramienta útil para generar resúmenes y mejorar la comprensión de textos académicos. Además, el análisis de redes temáticas muestra una fuerte interrelación entre la Percepción Positiva y el Uso Académico, sugiriendo que los estudiantes que tienen una visión favorable de la IA son más propensos a utilizarla activamente en sus actividades académicas.

### *4.2.2 Desafíos Éticos y Dependencia Tecnológica*

Por otro lado, aunque los beneficios son ampliamente reconocidos, también emergen preocupaciones en torno a los desafíos éticos y la dependencia tecnológica, como se refleja en el mapa de redes temáticas y la nube de palabras. Estas preocupaciones coinciden con los hallazgos de estudios como los de Wang *et al.* (2024), quienes advierten que los estudiantes temen volverse demasiado dependientes de la IA, lo que podría afectar su capacidad para desarrollar habilidades críticas y resolver problemas por sí mismos.  La nube de palabras destaca términos como "desafíos"

y "dependencia", lo que sugiere que estos son temas importantes que los estudiantes consideran cuando evalúan el uso de IA en su aprendizaje.

### *4.2.3 Seguridad y Privacidad*

La seguridad y privacidad también emergen como preocupaciones relevantes, aunque con menor frecuencia en comparación con otros temas. Esto puede estar relacionado con la creciente conciencia sobre el manejo de datos personales en aplicaciones de IA, como se discute en el artículo de Vera (2023), quien resalta que la falta de transparencia en el uso de datos por parte de sistemas de IA es una de las principales barreras para su adopción en la educación. Si bien los estudiantes de negocios parecen estar más preocupados por la eficacia académica de la IA, la seguridad y privacidad son temas que podrían cobrar mayor relevancia a medida que el uso de estas tecnologías se expanda.

Si bien, existe una coherencia general en cuanto a la percepción de la IA como una herramienta positiva y útil en el contexto académico. Sin embargo, se observan divergencias en cuanto a la magnitud de las preocupaciones éticas. Mientras que en este estudio los desafíos éticos y la dependencia tecnológica tienen una importancia moderada, estudios como el de Limongi (2024) sugieren que estas preocupaciones podrían ser más prominentes en otros contextos académicos, donde el debate ético en torno a la IA es más intenso.

## 5 CONSIDERACIONES FINALES

En resumen, los resultados obtenidos de la investigación primaria se alinean en gran medida con los estudios previos sobre el uso de IA en la educación. La percepción positiva y los “beneficios académicos” son temas recurrentes en ambas fuentes de información, mientras que las preocupaciones sobre la “ética”, la “dependencia” y la “seguridad” también están presentes, aunque en menor grado. Este análisis sugiere que, si bien los estudiantes de negocios valoran las oportunidades que ofrece la IA, es esencial seguir abordando los posibles desafíos éticos y técnicos para garantizar un uso responsable y efectivo de estas tecnologías en la educación superior.

## REFERENCIAS

ALI, A.; YANG, K.; PARK, J.; KWON, S. Students’ perceptions of AI technologies in higher education. **International Journal of Educational Technology in Higher Education.** [*S.l.*], v. 16, n. 1, p. 1-19, 2019.

BRYNJOLFSSON, E.; MCAFEE, A. **The Second Machine Age**: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies. Nova Iorque: W. W. Norton & Company, 2014. Disponível em: https://encr.pw/zCa9L. Acesso em: 19 nov. 2024.

CARDOSO SAMPAIO, Rafael; CHAGAS, Viktor; SINIMBU SANCHEZ, Cristiane; GONÇALVES, Júlia; BORGES, Tiago; BRUM ALISON, Murilo; SCHIAVON TIGRINHO, Camila; RIBEIRO DE SOUZA, Josiane; SCHWARZER PAZ, Felipe. Uma revisão de escopo assistida por inteligência artificial (IA) sobre usos emergentes de IA na pesquisa qualitativa e suas considerações éticas. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 12, n. 30, p. 01–28, 2024. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/729. Acesso em: 19 nov. 2024.

CRESWELL, J.W; CRESWELL, J.D., **Research Design:** qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 5. ed. Estados Unidos: Sage Publications Ltd., 2018. Disponível em: https://acesse.dev/swXh6. Acesso em: 19 nov. 2024.

FLICK, U. **An Introduction to Qualitative Research.** 6. ed. Estados Unidos: Sage. Publications Ltd., 2018. Disponível em: https://l1nq.com/ejysc. Acesso em: 19 nov. 2024.

GALLENT TORRES, C.; ZAPATA GONZÁLEZ, A.; ORTEGO HERNANDO, J. L. El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. **RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, [*S. l.*], v. 29, n. 2, 2023. Disponível em: https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/29134. Acesso em: 19 nov. 2024.

GIBBS, G. R. **Analyzing Qualitative Data**. Estados Unidos: Sage Publications Ltd., 2018. Disponível em: https://encr.pw/ApEwp. Acesso em: 19 nov. 2024.

HAMMERSLEY, M.; TRAIANOU, A. **Ethics in Qualitative Research:** controversies and contexts. Estados Unidos: Sage Publications Ltd, 2015. Disponível em: https://l1nq.com/GFqSy. Acesso em: 19 nov. 2024.

KRUEGER, R. A.; CASEY, M. A. **Focus Groups:** a practical guide for applied research. 5. ed. Estados Unidos: Sage Publications Inc, 2015.

LIMONGI, G. Instructor & student experiences, attitudes, and the impact of AI. **Educational Technology Review**, [*S. l.*], v. 18, n. 1, p. 32-49, 2024.

OCAÑA-FERNANDEZ, Y.; VALENZUELA-FERNANDEZ, L.; GARRO-ABURTO, L. Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. **Propósitos y Representaciones**, [*S. l.*], v. 7, n. 2, p. 536-568, 2019. Disponível em: https://encr.pw/IBaKT. Acesso em: 19 nov. 2024.

ORB, A.; EISENHAUER, L.; WYNADEN, D. Ethics in qualitative research. **Journal of Nursing Scholarship**, [*S. l.*], v. 33, n. 1, p. 93-96, 2001. Disponível em: https://acesse.dev/pREAX. Acesso em: 19 nov. 2024.

PACHECO-MENDOZA, S.; GUEVARA, C.; MAYORGA-ALBÁN, A.; FERNÁNDEZ-ESCOBAR, J. Artificial Intelligence in Higher Education: A Predictive Model for Academic Performance. **Educ. Sci.**, [*S. l.*], v. 13, n. 990, 2023. Disponível em: https://www.mdpi.com/2227-7102/13/10/990. Acesso em: 19 nov. 2024.

PARK, J.; KWON, S. Transforming student engagement in the age of AI. **Journal of Educational Research and Innovation,** [*S. l.*], v. 12, n. 1, p. 67-78, 2023.

PATTON, M. Q., **Qualitative Research and Evaluation Methods**. 4. ed. Estados Unidos: Sage Publications Inc, 2015.

PELLETIER, K.; ROBERT, J.; MUSCANELL, N.; MCCORMACK, M.; REEVES, J.; ARBINO, N.; GRAJEK, S. EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition. **EDUCAUSE**. 2023. Disponível em: https://l1nq.com/zmNpF. Acesso em: 19 nov. 2024.

SOBAIH, A.; ELSHAER, I.; HASANEIN, A. Student reliance on ChatGPT: Implications for academic integrity. **Journal of Educational Integrity**, [*S. l.*], v. 21, n. 1, p. 14-28, 2024.

ȚALĂ, M.L.; MÜLLER, C.N.; ALBĂSTROIU NĂSTASE, I.; STATE, O.;GHEORGHE, G. Exploring University Students' Perceptions of Generative Artificial Intelligence in Education. **Amfiteatru Economic**, [*S. l.*], v. 26, n. 65, p. 71-88, 2024. Disponível em: https://acesse.dev/Fqlbg. Acesso em: 19 nov. 2024.

TUOMI, Ilkka. **The impact of artificial intelligence on learning, teaching, and education**. Luxemburgo: Publications Office of the European Union, 2018. Disponível em: https://encr.pw/Ai3Ea. Acesso em: 19 nov. 2024.

UNESCO. **Guía para la IA generativa en la educación y la investigación**. Paris/FR: UNESCO, 2024. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227. Acesso em: 19 nov. 2024.

VERA, F. Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior: Desafíos y Oportunidades. **Transformar Journal**, [*S. l.*], v. 4, n. 1, p. 17-30, 2023.

WANG, C. Exploring Students' Generative AI-Assisted Writing Processes: Perceptions and Experiences from Native and Nonnative English Speakers. **Tech Know Learn**, [*S.l.*], v. 23, n.1, p.12-19, 2024. Disponível em: https://acesse.dev/RhI7T. Acesso em: 19 nov. 2024.

ZAMORA VARELA, M.; MENDOZA ENCINAS, J. Perspectivas del uso de la inteligencia artificial en la educación superior: Una revisión crítica**. Revista de Educación Superior**, [*S.l.*], v. 53, n. 2, p. 23-45, 2023.

# SEÇÃO III

# A FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

# CAPÍTULO 20

## OS SABERES DA EXPERIÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO DA REDE PÚBLICA

Márcia Regina da Silva

## 1 INTRODUÇÃO

A origem da Escola Normal remonta a 1874 e funcionava no turno da noite e, ainda que se pense que era uma escola somente para moças, não fazia distinção quanto ao gênero ou nacionalidade, mas havia separação nas acomodações da sala, conforme o gênero. Exigia conhecimentos básicos por parte dos candidatos, idade mínima de 14 anos (Uekane, 2008).

Neste sentido, a Escola Normal foi se constituindo aos poucos como um espaço específico na formação de professores. Uekane (2016) defende que é importante compreender como a Escola Normal se moveu a partir de 1880, iniciando o movimento formativo de docentes primários. A data de criação desta escola na capital é relevante caso se direcione para um processo maior que estava se expandindo desde a década de 70, do século XIX, com o fluxo de ideias e saberes inovadores. Nessa etapa, havia um meio oportuno a modificações que não poderiam ser efetivadas internamente nas instituições monárquicas, e a declaração republicana poderia conquistar força.

Atualmente, os meios de comunicação nos educam e nos aculturam (De Masi, 2000). Dessa forma, o conhecimento da experiência desempenha um papel decisivo no sentido de, a partir das vivências cotidianas, empreender um trabalho pedagógico repleto de significado, conduzindo a aprendizagens significativas (Freire, 1979; Pereira, 2018). Freitas (2010) considera que os saberes da experiência e o próprio ensino estão em constante diálogo, uma vez que a sala de aula possui um acervo de conhecimentos para compartilhar, discutir e considerar. Os saberes da experiência e a constituição docente são aspectos que se interligam no cotidiano profissional, pois redimensionam a construção docente como um todo, sendo que a cada novo saber, novas possibilidades de ser professor se configuram, considerando essa dinâmica.

Dito isso, o presente artigo tem como objetivo discutir a importância dos saberes da experiência para a constituição da profissão docente e, consequentemente, para um ensino que resulte em aprendizagem significativa, a partir do entendimento de docentes que atuam no Curso Normal em uma escola pública do Sul do Brasil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e descritiva, que apresenta os resultados de uma tese de doutorado, a qual, em um estudo de caso e por meio de

observações e grupo focal, ouviu docentes de uma escola pública do Curso Normal em Nível Médio sobre os elementos indispensáveis para um curso de formação inicial que valoriza o saber da experiência para uma cultura de profissionalização. A hermenêutica interpretativa norteou a análise realizada nesta pesquisa.

Com relação à arquitetura do capítulo, após a presente introdução seguimos a reflexão a partir da fundamentação teórica acerca da constituição da escola e da formação docente no Brasil. A seguir apresentamos a metodologia utilizada, os resultados obtidos e a discussão acerca dos saberes da experiência e a constituição docente. Por fim, as considerações finais, e as referências que embasaram o estudo.

## 2 A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA E DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Neste tópico observa-se a respeito do caminho percorrido no Brasil, desde a instituição da escola até a profissão docente, refletindo diversos aspectos que fizeram parte deste processo. Magalhães (2004) explicita que a história da escola não se caracteriza pela história do melhor dos mundos, não sendo também uma instituição estável no tempo e no espaço. Seu desenvolvimento perpassa aspectos morfológicos, funcionais, organizacionais, curriculares, pedagógicos e vivenciais, numa intensa rede de relações que envolvem relações intra e extramuros, evoluindo por sua inserção nas combinações históricas locais.

De Masi (2000) ressalta que a criação da escola é importantíssima. Lê-se a trajetória da humanidade como uma história de aculturação progressiva: inicia com o animal que socorre os filhotes, segue com o ser humano que educa os filhos até a adolescência, logo depois com a criação da escola que alarga esse período, para, enfim, chegarmos à atualidade, onde os meios de comunicação em massa nos “educam” e nos “aculturam”, considerando o momento do nascimento até a morte. Na história das instituições escolares e das práticas educativas existe uma divergência no escopo da cultura escolar, mesmo com o reconhecimento da integração institucional, a partir de saberes e do saber-fazer, além da ampliação à realidade sistêmica; entretanto, somente uma hermenêutica de caráter complexo, crítico, aberto, a partir de critérios, atributos e quadros temporais, possibilita a integração entre apropriações subjetivas, construindo identidades, valorizando contextos geográficos, sociais e culturais (Magalhães, 2004).

Silva e Catani (2019) pontuam que o ensino dos professores para atuar no Magistério é o objetivo principal do Estado, desde 1827, período da primeira lei de ensino brasileira que buscava estabelecer organização para dar estrutura e expansão às escolas. Tal movimento foi observado neste período em outros países, caracterizando a instrução secular, obrigatória, leiga e direcionada a todas as crianças. Segundo seu artigo 6º (Brasil, 1827), caberia aos professores o ensino da leitura, escrita,

quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, noções de geometria prática, gramática de língua nacional e princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica apostólica romana, destinados à compreensão dos meninos. A preferência nas leituras eram a Constituição do Império e a História do Brasil.

A primeira Escola Normal no Rio Grande do Sul era semelhante a um "orfanato avançado" e, ainda, um lugar de preparação para a colocação útil e autônoma de moças no meio social, onde feminização, assistencialismo e inserção na sociedade se vinculavam. Por um espaço temporal essa escola foi um local acolhedor com relação à pobreza e à orfandade. Pode-se afirmar que, em intenção, a Escola Normal iniciou masculina, transformando-se logo em mista para, em seguida, apresentar-se como dominantemente feminina. Esse processo de feminização está associado à característica de escola intelectualmente pouco rigorosa a partir da legislação e, em seu início, com uma instituição pública, entretanto não gratuita. A ideia de saber por meio da ampliação, aprofundamento e diferenciação de disciplinas era meticulosamente ponderada para as mulheres, especialmente no início da inserção da Escola Normal, uma vez que também os pronunciamentos dos governantes e do diretor da escola cooperavam para a concepção de "natural debilidade das mulheres" (Werle, 2005). Observa-se que foram necessários trinta anos para a criação da Escola Normal no Rio Grande do Sul e que esta passou por diversas transformações com relação aos objetivos e ao público que a frequentou.

No Brasil, um aparente desacordo estendeu as discussões para o século XIX e assumiu aspectos variados que interrogavam inclusive a importância da existência das instituições e dos cursos específicos para a formação docente (Silva; Catani, 2019). Deste modo, houve uma postura de desvalia com relação à especificidade que o processo formativo para professores demanda. Com relação às Conferências Pedagógicas (década de 1870), existiam três características em destaque para a compreensão da sua dinâmica – conhecer, dominar e utilizar: conhecer a atuação e as visões do grupo docente; dominar através do que se concebia como base nas normas, sobretudo o controle das discordâncias e o seguimento nas limitações que o governo defende como "necessárias e profícuas"; manipular o grupo de professores para a ampliação do que era ambicionado por aqueles que estavam em pontos centrais e estratégicos do aparelho escolar. Neste sentido, a própria prática de cumprimentar os docentes por seus trabalhos pode ser interpretada como ferramenta auxiliar de conciliação ao modelo de instrução adulterado pelos dirigentes da inspetoria e por parcela da corporação (Gondra, 2018). Desta forma, as Conferências serviram para o governo conhecer, controlar e manipular o grupo de docentes para agirem conforme seus interesses.

Analisar a profissão docente brasileira, desde o século XIX até a contemporaneidade, oportuniza pertinentes reflexões quanto ao lugar que o professor ocupou e ocupa neste contexto. Este lugar é marcado por avanços, retrocessos, mudanças, exigências, interpretações que tanto

contribuíram em distintos momentos para valorizar como para desvalorizar a docência e seu percurso histórico. Por muito tempo a exigência maior na docência era aquela relacionada aos aspectos morais, passando pela submissão. Em seguida, a experiência dos professores mais antigos era repassada aos mais novos. Adiante, os docentes começaram a refletir e a se manifestar, justificando as questões precárias que envolviam a profissão. Depois disso, a docência passou do modelo artesanal para o profissional, em que a exigência de qualificação se faz presente de modo crescente. E o percurso docente seguiu com o aumento das atribuições, a valorização da experiência, o escasso tempo para momentos de lazer e a amplitude da dimensão que contempla o ser professor, ou seja, não mais um mero fornecedor de conhecimentos, mas o profissional com uma concepção multifuncional em sua atuação cotidiana, articulando teoria e prática, atento às distintas situações do contexto de sala de aula, como um mediador de diálogos, de conflitos, de aprendizagens, contribuindo na formação individual e coletiva de seus discentes. No próximo tópico, refletiremos a respeito do papel dos saberes da experiência para a constituição docente.

## 3 O PAPEL DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA PARA A CONSTITUIÇÃO DOCENTE

No que diz respeito à profissão docente no contexto histórico brasileiro, a partir das concepções constituintes dos saberes da experiência e da docência, Burnier *et al.* (2007, p. 347) argumentam que há diversas expectativas focando na docência. A configuração construída pelo professor, a partir de si mesmo e diante da sociedade, efetiva o processo constitutivo de sua identidade acerca da profissão. Pode-se refletir a atuação docente como uma atividade que transforma a identidade profissional, na medida em que há interação com seu universo, ou seja, alunos, famílias, colegas, sociedade como um todo. As experiências construídas tanto no âmbito individual quanto no coletivo possibilitam mudanças pertinentes acerca de sua identidade na docência, ao longo da trajetória.

Para Dewey (2005), o lugar e a prática docente do professor necessitam ser interpretados a partir da mesma base. O professor não está na escola para exigir determinadas ideias ou para produzir certos hábitos, mas está lá como integrante da comunidade para definir as influências que devem afetar a criança e para assisti-la a responder adequadamente a essas influências. Neste sentido, sua presença perpassa muito a observação, a intervenção pedagógica, conforme as demandas da criança.

Tardif e Lessard (2008) assinalam que na docência a relação com o outro é de grande complexidade, pois acontece entre uma pessoa adulta e crianças ou jovens, o que resulta em adversidades, sobretudo no propósito relacionado às responsabilidades dos integrantes desta relação educativa, assim como no nível de suas condições cognitivas, pois, inicialmente, o professor sabe os itens que precisa ensinar aos alunos. Na relação com o outro, entende-se que o professor enxerga seus

alunos, diretamente, sob responsabilidade dele, sendo tal compromisso situado no âmago de sua tarefa, e cada profissional precisa atribuir-lhe sentido.

Fontana (2010) afirma que nos tornamos professor e professora tanto pela adequação e repetição de opiniões já consolidadas no social e registradas no saber dominante da escola (permanência) quanto pela construção de modos de entendimento da docência, concebidos de nossa vivência pessoal com o ensino, na convivência com nossos alunos, e do movimento de organização política, com nossos pares, em mobilizações de reivindicação (mudança). Ou seja, o docente necessita de um equilíbrio acerca de tudo que já foi construído na profissão, mesclando com o exercício de vislumbrar perspectivas, a partir daquilo que ele vivencia em sua experiência prática e singular. Pereira (2018) aponta que Freire concebe o saber de experiência feito como algo valoroso, que nasce das vivências do cotidiano. Tal valorização antecede seu avanço no âmbito mais sistemático e, ainda, científico.

Nas reflexões de Freitas (2010), o conceito saber de experiência feito, para Freire, compreende a respeito das relações que envolvem saber e ignorância. Destaca ainda que este saber transpassa a leitura de mundo dos alunos e necessita ser considerado ponto de partida na interação educador e educando. Pondera que não quer dizer ficar à volta desse saber, mas, sim, ultrapassá-lo. Refletindo ainda diante do saber da experiência feito, Freitas (2010, p. 366) defende que "[...] saber escutar é uma atitude de respeito aos saberes de experiência feito dos educandos".

Molina (2010) observa também que a experiência, a utopia, o diálogo e a esperança são elementos que embasam o pensamento de Freire, que pode ser entendido como um horizonte de leitura e inserção concreta no mundo. Nessa perspectiva, a experiência perpassa as vivências cotidianas que necessitam da ação e interpretação do sujeito, a partir de sua história que se transforma à medida que experiencia novas situações.

Complementando, Carvalho e Pio (2017) reconhecem em Freire a percepção de que a objetivação da práxis humana, que resulta da ação transformadora do sujeito, no que se refere à realidade, é o legado, o patrimônio deixado ao reconhecerem nos homens seu papel na história. A história da humanidade, nessa visão, torna-se a da práxis humana. Desse modo, pensar a práxis é pensar a ação que transforma o homem em sua interação histórica enquanto humanidade.

Tardif e Raymond (2000) defendem que os saberes dos professores são temporais, pois são aplicados e se desenvolvem no contexto de uma carreira, isto é, ao longo de um processo de tempo, no decorrer da vida profissional, que perpassa longa duração no qual intervêm proporções identitárias, de socialização profissional, e também fases e mudanças. A carreira é também um percurso de socialização, isto é, um movimento de marcação e de incorporação dos sujeitos às práticas e às rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Tais equipes exigem que todos se adequem a essas práticas e rotinas, e não o contrário. Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como interagir

numa escola é tão necessário quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inclusão em uma carreira e o seu desenrolar exigem que os professores incorporem ainda saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras. Dessa forma, o professor, inúmeras vezes, precisa equilibrar seus conhecimentos, suas concepções, suas posturas com as imposições da instituição em que atua, buscando estratégias para que não se sinta desvalorizado com relação à sua identidade docente e, ao mesmo tempo, persista em sua atuação, acreditando em seu potencial e em suas práticas pedagógicas.

A constituição de uma carreira situa-se no ponto de encontro entre a ação dos indivíduos e as normas e os papéis que decorrem da institucionalização das ocupações, papéis esses que devem ser assimilados para que possam fazer parte dessas ocupações. A carreira, portanto, é resultado das transações contínuas entre as interações dos sujeitos e as ocupações; essas transações são frequentes, ou seja, elas transformam a trajetória dos indivíduos, bem como as ocupações que eles exercem (Tardif; Raymond, 2000). Percebe-se que a carreira docente envolve os saberes do professor e também suas interações na instituição onde atua, sendo que, em alguns momentos, isso pode interferir em ambos os lados, considerando a dinâmica da profissão e do contexto educativo.

Fossatti (2013) defende o conceito da logoformação como uma formação produtora de sentido na vida da pessoa. Esta se manifesta, em particular, nos valores da criatividade, das vivências e das atitudes. Sua contribuição encontra-se em aniquilar a visão de formação para algo geral e integral, efetivado ao longo da vida, para acima da educação formal, em todas as proporções e situações. Anteriormente à formação do educador ou educando, se está formando a pessoa do educador ou educando. Desta forma, estes vêm sempre relacionados com o seu ser pessoa. Considerando o conceito de logoformação, no contexto dos saberes da experiência e da constituição docente, tanto o educador quanto o educando terão relevância nesta interação dinâmica, que se efetiva no espaço educativo.

## 4 METODOLOGIA

Este estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e descritiva (Fonseca, 2020), que apresenta os resultados de uma tese de doutorado, a qual, em um estudo de caso e por meio de observações e grupo focal, ouviu docentes de uma escola pública do Curso Normal em Nível Médio sobre os elementos indispensáveis para um curso de formação inicial que valoriza o saber da experiência para uma cultura de profissionalização. A hermenêutica interpretativa norteou a análise realizada nesta pesquisa. Os passos do estudo seguiram as orientações de Gil (2008, p. 133), o qual recomenda que a pesquisa qualitativa siga “uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”. Assim, seguindo as

orientações do autor citado, a pesquisa seguiu as fases mencionadas, as quais descrevemos na sequência.

Na primeira etapa – a de redução dos dados –, a qual ele também denomina de leitura flutuante, é aquela em que se seleciona o material por meio de uma primeira leitura. A segunda etapa, a qual Gil (2008) denomina como categorização dos dados, é aquela em que o pesquisador fará uma leitura mais profunda, de maneira a contrastar as categorias previamente definidas com o referencial teórico. Esta etapa é descrita também por Bardin (2008) como exploração do material, quando não nos limitamos à tese produzida, buscando também outros materiais, como livros e artigos que pudessem ampliar nosso olhar sobre a temática em questão e os resultados encontrados. A terceira fase – interpretação dos dados – consiste em realizar uma exploração que vai além dos dados. Trata-se, portanto, do momento em que o pesquisador transcende a simples descrição, buscando acrescentar novos questionamentos, os quais poderão servir, inclusive, para estudos futuros. A quarta e última fase é a de elaboração do relatório, ou seja, a redação do presente texto. Nesta parte da pesquisa, não podemos perder de vista, segundo Gil (2008, p. 135), quatro elementos fundamentais, que são "a clareza, a concisão, a precisão e a objetividade".

No que diz respeito à posição epistêmica desde a qual contemplamos os dados, seguimos a hermenêutica descritiva. Diferente de uma hermenêutica prescritiva, que se concentra em determinar uma forma correta de interpretar textos, a hermenêutica descritiva busca compreender como os significados emergem no processo interpretativo, como os contextos histórico-culturais influenciam essa interpretação e como ocorre o diálogo entre o intérprete e o texto. De acordo com Gadamer (2015), o processo interpretativo está sempre condicionado historicamente, ou seja, nossas interpretações são moldadas pelas tradições e pelo horizonte histórico em que estamos inseridos, gerando novos significados.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados alcançados neste estudo refletem acerca das vivências que perpassam o fazer diário do docente, no cotidiano escolar. Tais vivências transformam-se em saberes da experiência, visto que este movimento dinâmico envolve alunos, colegas de profissão e comunidade escolar. Essas interações são saberes que se consolidam e que favorecem novas e infinitas construções. Já foi mencionado o quanto o lugar ocupado pelo professor está configurado por uma variedade de avanços, retrocessos, mudanças, exigências, interpretações. Tais configurações necessitam ser re/significadas a fim de contribuírem para a constituição da profissão docente.

Entende-se ser necessário um olhar atento diante da prática, das interações estabelecidas e o quanto elas podem contribuir no âmbito individual e coletivo de todos os envolvidos. A discussão

problematizadora que podemos destacar é de que os saberes da experiência são infinitos no decorrer da profissão docente, assim como a constituição profissional, pois ambos aspectos estão diretamente vinculados à ação, a reflexão e assim seguem se complementando, se confrontando, pois, a interação, a formação humana é, indiscutivelmente, complexa, dinâmica, singular. Esta característica pode promover muitas descobertas, diálogos e aprendizagens significativas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A combinação entre os campos empírico e teórico é fundamental para a constituição da profissão docente e, consequentemente, para que a aprendizagem possa resultar em uma aprendizagem significativa. Essa relação é efetiva a partir da possibilidade de conhecimento compartilhado, do crescimento conjunto e da maturidade profissional, o que contribui para a construção da formação crítica, que se baseia na busca constante de crescimento e da própria profissionalização. Dessa forma, ensinar e aprender sempre serão propostas desafiadoras, que impactarão o desenvolvimento humano para todos os que fazem parte do processo educativo.

Entende-se que os aprendizados anteriores dos envolvidos sejam considerados, dialogados, a fim de valorizar a singularidade de cada um deles. Exercer uma docência que priorize o aprender com mais autonomia, autoria, significado e compromisso possivelmente resultará em persistência quanto aos desafios enfrentados, e não simplesmente um sentir-se presença. Neste sentido, os saberes da experiência ampliam suas potencialidades a cada vivência entre docentes e discentes, que favorecem de forma processual a constituição docente. Trata-se de um movimento dinâmico, rico em problematizações que enriquecem a caminhada acerca do ensinar e do aprender.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70., 2008.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. 1827. Disponível em: https://l1nk.dev/p6L01. Acesso em: 25 jun. 2020.

BURNIER, S. et al. Histórias de vida de professores: o caso da Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, v. 12, n. 35, p. 343-358, 2007. Disponível em: https://acesse.dev/jjQvZ. Acesso em: 18 jun. 2020.

CARVALHO, S. M.; PIO, P. M. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Rev. bras. Estud pedagog**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, 2017).

DE MASI, D. **O Ócio Criativo**. Entrevista a Maria Serena Palieri. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DEWEY, J. Meu credo pedagógico. **School Journal**, [*S.l.*], v. 54, p. 77-80, 2005.

FONSECA, T. S. M.; FERRARI, A. A presença de professores homens nos anos iniciais: o cuidado e a feminização em questão. **Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 330-345, 2021.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FOSSATTI, P. **Perfil Docente e Produção de Sentido**. Canoas: Unilasalle, 2013.

FREITAS, A. L. S. Saber de experiência feito. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GADAMER, H.-G. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONDRA, J. G. **A emergência da escola**. São Paulo: Cortez, 2018.

MAGALHÃES, J. P. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2004.

MOLINA, R. K. Experiência. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

PEREIRA, T. I. **A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire**. Porto Alegre: Cirkula, 2018.

SILVA, V. B.; CATANI, D. B. Metáforas e comparações que ensinam a ensinar: a razão e a identidade da Pedagogia nos manuais para professores (1873-1909). **Revista História da Educação (online)**, Santa Maria, v. 23, p. 193-223, 2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, [*S.l.*], ano XXI, nº 73, 2000.

WERLE, F. O. C. Práticas de gestão e feminização do Magistério. **Cadernos de Pesquisa**, [*S.l.*] v. 5, n. 126, p. 609-634, 2005.

# CAPÍTULO 21

## CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA:
UM DIÁLOGO COM A LITERATURA

Carlos Alberto Souza de Freitas
Hildegard Susana Jung

## 1 INTRODUÇÃO

Um dos programas de formação docente considerados relevantes na história da educação brasileira é o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007 pelo MEC, ligado à CAPES. O objetivo consiste em incrementar a qualidade da formação inicial por meio da inserção dos estudantes de licenciatura no dia a dia de escolas da rede pública. Ainda que não seja explícito, dentro dos objetivos do PIBID, o enfoque à formação continuada, ela acaba acontecendo, o que acaba contribuindo para a profissionalidade docente.

O PIBID é um programa que tem relevância para a formação profissional do docente, tendo em vista a sua qualificação e a adaptação na escola campo, conduzindo-o para a realidade, por meio de projetos e subprojetos das instituições de ensino superior que disponibiliza e possibilita um primeiro contato com diversos aspectos do cotidiano vivido no ambiente escolar. Sem essa vivência junto à educação no período de formação inicial, o "docente chega à escola com seus ideais e entra em choque com uma dicotomia entre teoria e prática, cuja distinção ainda é recorrente em algumas realidades tanto da Educação Básica como na Educação Superior" (Rausch, 2013, p.626).

Dessa forma, o PIBID destaca-se como elo entre a universidade (bolsistas) e a escola (práxis pedagógica). O objetivo passa a ser o desenvolvimento de um movimento recíproco em mão dupla: se por um lado a escola torna-se coorientadora dos futuros profissionais, por outro lado, colabora para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino oferecido, por intermédio da qualificação dos futuros docentes.

Neste cenário, as relações entre universidade e escola buscam novas posturas epistemológicas e formativas, tendo como principal elemento os agentes da formação docente inicial. Este movimento conduz novos olhares à escola e à universidade, admitindo a pesquisa por metodologias alternativas e diferenciadas. O PIBID, portanto, torna-se um Programa de sequencialidade de política pública na formação continuada e permanente, não só de iniciação à docência, mas também dos supervisores e coordenadores de área. Assim, cumpre-se o estabelecido por Brasil (2010, s/p) no art. 2° no item VI: "o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério". De acordo com Hemielewski, Pacheco e Jung

(2017, p. 114) "[…] políticas educacionais são as ações governamentais direcionadas à educação. Por óbvio, as políticas de formação docente consistem em estratégias do poder público no sentido de qualificar/profissionalizar os professores".

No âmbito do Ministério da Educação, a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) são responsáveis pelo Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Dessa forma, o PIBID é um Programa Institucional Federal, uma aposta e iniciativa para aperfeiçoar e valorizar os professores que atuarão futuramente na Educação Básica. Assim, a coordenação da Capes através, da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992 (Brasil, 1992) e do estatuto aprovado pelo Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007 (Brasil, 2007c) tornou pública a seleção de propostas de projetos, formulados por Instituições de Ensino Superior (IES), a serem apoiados pelo Programa. Pela normativa seu objetivo primordial é integrar universidade e escola. Além disso, tem como finalidades o incentivo, a formação e valorização do magistério, além da integração entre escola e universidade.

A partir desse contexto, o objetivo do presente capítulo consiste em apresentar os resultados de uma pesquisa em nível de mestrado que mapeou teses e dissertações do período de 2016 a 2021 voltadas à temática do PIBID enquanto política de formação para docentes de geografia.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O PIBID consiste em um programa que valoriza a profissão docente e incentiva os estudantes a deliberar pela carreira de professor. No entanto, essa opção faz com que aumente a confiança e eleve a qualidade dos cursos de licenciatura nos seus planos de projetos nas respectivas IES, integradas ao PIBID. Deste modo, o programa reflete diretamente nos acadêmicos, proporcionando-lhes uma visão holística da prática docente, tendo em vista a participação in loco nas atividades que integram experiências metodológicas e práticas inovadoras, articuladas com a realidade do ambiente escolar.

É importante relembrar que, em seu lançamento em 2007, o PIBID apresentou como prioridade o atendimento às áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, pois nestas disciplinas existia uma carência de professores licenciados (Brasil, 2016). Ainda assim, atualmente, para este propósito, a coordenação da CAPES passou a atuar junto a outros órgãos do MEC na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. À Capes cabe organizar e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Segundo levantamentos do Observatório Nacional, criado como uma ferramenta colaborativa em plataforma digital, que monitora os indicadores referentes às 20 metas estratégicas do Plano Nacional de Educação, apenas 48,3% dos professores do Ensino Fundamental possuem a formação na área em que atuam, decaindo

para 32,8% nos anos finais do Ensino Fundamental. Os números indicam que o país ainda está longe de atingir a meta proposta e que um ano de vigência do PNE não seria suficiente para atingir os 100% (Brasil, 2016).

A partir de 2009, o programa passou a atender a toda a Educação Básica, incluindo também a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Indígenas, Escolas do campo e Quilombolas. Assim, oferece meios para que o docente aperfeiçoe suas metodologias através da inserção de bolsistas, garantindo a integração entre a prática (escola) e a teoria (universidade). Entre 2007 e 2013, foram lançados oito editais para iniciativas e implementação nas escolas (Brasil, 2016). Após doze anos de vigência e aplicabilidade dos objetivos e demais implementos no PIBID, a Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 foi substituída pela Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, a qual dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (Brasil, 2019).

Em relação às principais modificações e acréscimos nas normativas da portaria vigente, constata-se que, entre os objetivos do PIBID, ficam extintas as prioridades entre as licenciaturas; as concessões das bolsas tornam-se desvinculadas da equivalência nos valores das bolsas de iniciação científica; as atribuições dos supervisores, foram instituídas no artigo 27 para regulamentar o compromisso dos docentes selecionados; sobre as atribuições dos coordenadores, houve a implementação do artigo 28 formalizando as atribuições do docente coordenador de área; nas atribuições das universidades, no artigo 9º, houve o acréscimo de dezenove incisos, com o objetivo principal de informar à Capes a ocorrência de qualquer irregularidade na execução do projeto; e as atribuições da escola campo, no artigo 11, tiveram o acréscimo de cinco incisos, tendo como finalidade primordial promover a divulgação de ações do PIBID.

A formação acadêmica nos cursos de licenciatura e formação de professores, há pouco tempo, estava distante do principal ambiente de práxis e de desempenho dos futuros profissionais docentes que é a escola na educação básica. Nesse sentido, o PIBID surge enquanto uma política pública e promovendo a aprendizagem vinculada à profissão, a partir da articulação entre escola e a Instituição de Ensino Superior. Para Tardif (2002, p. 64), “[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.” Portanto, o autor procura identificar os saberes formados na praticidade docente, evidenciando os saberes da formação profissional, conduzidos pelas Instituições Superior de Ensino, disponíveis na nossa sociedade contemporânea, através das disciplinas, nos respectivos cursos.

O PIBID contém significados que o fazem alternar-se aos espaços sociais, colaborando no desenvolvimento da sociedade, tanto no campo individual quanto no coletivo, Nóvoa (1992) afirma que

> permeiam-se três dimensões fundamentais à identidade: o desenvolvimento pessoal, estruturado nos processos individuais de construção do professor; o desenvolvimento profissional, responsável pelos aspectos da profissionalização do professor; e, por fim, o desenvolvimento institucional, demarcado pelos objetivos educacionais e investimentos da instituição nos planos social e político. (Nóvoa, 1992, p. 23)

Nesse sentido, a afirmação do autor sobre a formação da identidade docente alcança as esferas do conhecimento profissional, as práticas envolvidas e as realidades acerca da docência, tanto na licenciatura, quanto no trabalho profissional. A figura 1 apresenta uma ilustração das dimensões apresentadas por Nóvoa (1992), quando as direcionamos para as contribuições do PIBID enquanto contribuição para a formação do professor dentro da profissão.

## 3 ANÁLISE DE RESULTADOS

O *corpus* investigativo está composto de 11 dissertações e 10 artigos a respeito da temática. Para a análise foi aplicada a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2008), tendo sido estabelecidos três eixos temáticos: a) formação inicial de professores; b) formação continuada docente; c) profissão docente.

### 3.1 Eixo temático formação inicial de professores

Os resultados obtidos através da análise das produções pesquisadas apontam aspectos que sinalizam a confluência da importância das atividades de prática do PIBID e a formação inicial do docente. Desse modo, este eixo temático fortalece a ideia da atuação como sendo significativa. Este eixo poderia ser chamado de “mola mestre” das necessidades dos demais eixos temáticos, ou seja, a formação inicial precede a formação continuada do docente dentro da profissão.

Moreira (2017, p. 307), ao discorrer sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como oportunidade de formação para a prática dos professores de geografia, realiza um “levantamento bibliográfico e documental sobre o PIBID no curso de Licenciatura em Geografia”. O autor indica que a formação inicial do docente se caracteriza como o principal objetivo para o acesso dos pibidianos a conhecerem a escola pública, viabilizando uma troca de experiências, a qual possibilita a construção da relação teórico-prática. Percebemos que a integração entre universidade e escola campo proporciona aos futuros professores, o conhecimento e a análise sobre a profissão professor de forma concatenada com a realidade do ambiente escolar.

Por sua vez, Nóvoa (1992, p. 25), considera “a formação na perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.” Desse modo, pode-se compreender que a troca oportunizada possibilita

condições favoráveis para a construção da identidade profissional. Contudo, Albuquerque (2019, p.36), afirma que “a relação universidade-escola se torna essencial para formar professores, pois a formação requer tanto a teoria, como reflexões sobre o exercício da profissão”. Assim, pode-se constatar a existência dessa conexão voltada para a formação do docente.

Neste contexto, nota-se que surge a perspectiva de superar a dicotomia entre teoria e prática não apenas no âmbito universitário, mas na experiência do PIBID com os projetos realizados na escola campo. A partir dessa percepção, compreende-se que se torna possível o contato dos licenciandos com a complexidade das diversas atividades do professor antes do exercício efetivo da docência. Novaes (2019) caracteriza como sendo primordial o programa e fundamenta-se na articulação entre a teoria e a prática no processo ensino aprendizagem, e influência no envolvimento dos universitários no ambiente escolar.

Sob o mesmo ponto de vista, Pimenta (2005, p. 129) acredita que “no contexto de formação de professores, a prática apresenta-se como elemento constitutivo da teoria, pois as situações vividas em sala de aula podem se relacionar com os referenciais teóricos estudados, podendo estes serem referendados, complementados ou até mesmo contestados”, como aborda o referencial teórico da presente dissertação. A partir dessa relação, pode-se inferir que o PIBID contribui para a formação de um profissional crítico, uma vez que, inserido na complexidade do ambiente escolar, esse profissional em formação será capaz de administrar seus próprios conflitos, compreender a importância da prática colaborativa e, de fato, ter experiências significativas junto aos estudantes.

Tavares (2018) aponta que o PIBID fortalece a relação entre universidade e escolas de educação básica da rede pública. Compreende-se que os projetos realizados no decorrer do PIBID procuram promover essa interação, de modo que tanto os bolsistas quanto os professores da escola e supervisores reproduzem sobre as experiências vividas no espaço escolar, visto que a importância da prática contribui para a formação.

Neste sentido, Woitowicz (2016, p. 55) alega que a aproximação entre os professores do Ensino Superior e da Educação Básica, no contexto do PIBID de Geografia, acontece com ênfase no desempenho atribuído à formação inicial, estabelecendo relações relevantes entre os futuros professores de geografia e a vivência no contexto escolar. Percebe-se, mais uma vez, a potencialidade do PIBID no que diz respeito à formação de um profissional autônomo, que sabe tomar decisões no complexo ambiente escolar.

Desse modo, o PIBID quebra paradigmas, na tentativa de constituir um novo espaço na formação de professores e romper a dicotomia entre a prática e a teoria. Pinto (2020) concluiu que o PIBID é extremamente importante, visto que o programa fornece elementos chave na articulação de diversas situações no processo de ensino/aprendizagem, na aplicação de novas metodologias,

proporcionando uma troca de saberes, pautando a teoria/prática, obtendo resultados positivos na formação de professores para atuação na Educação Básica.

Pela análise realizada, pode-se destacar que os trabalhos que se relacionam com o eixo formação inicial docente aborda, de maneira muito recorrente, aspectos como a relação entre a teoria e prática e sua importância, a prática enquanto componente da formação, e o desenvolvimento da autonomia dos futuros docentes. Essas temáticas encontram respaldo no referencial teórico desta dissertação, conforme a relação que se foi realizando ao longo deste tópico.

## 3.2 Eixo temático formação continuada docente

Conforme Oliveira (2017 p. 925), "o PIBID implica na sua condição única de ação eficaz exercida no âmbito da formação inicial de professores, compreendo que o projeto, para os participantes em questão, incentiva e fortalece a docência na proporção em que oferece oportunidades adicionais de descobertas ao licenciando sobre o trabalho docente". Por outro lado, fazendo-se uma analogia do PIBID, compreende-se significados que o fazem intermediarse aos espaços sociais. Neste sentido, Nóvoa (1992, p. 23), afirma que "permeiam-se três dimensões fundamentais à identidade: o desenvolvimento pessoal, estruturado nos processos individuais de construção do professor; o desenvolvimento profissional, responsável pelos aspectos da profissionalização do professor". Dessa maneira, o autor salienta que o desenvolvimento institucional, sobretudo, através dos objetivos educacionais e as iniciativas de planejamentos sociais e políticos, evidencia perspectivas de mudanças da sociedade contemporânea. Estas mudanças, compreende-se que estão relacionadas, entre outros fatores, à compreensão do agir coletivo, da prática docente enquanto exercício profissional não mais isolado, mas sim de prática colaborativa docente, o que acaba tornando-se uma forma de formação continuada.

Segundo resultados da pesquisa de campo realizada por Hemielewski, Pacheco e Jung (2017, p. 117) "a contribuição do Pibid para a formação continuada, todos os sujeitos relataram que o Programa é de grande importância. Os aspectos mais destacados, além do compartilhamento de saberes e a oportunidade de realizar uma profunda reflexão entre teoria e prática, foram o diálogo entre universidade e escola campo." Desta forma, a referida pesquisa possui conexão com os objetivos do Programa, que é a ampliação da qualidade das ações acadêmicas dirigidas à formação inicial de professores em relação aos estudos entre teoria e prática, assim como a consolidação da formação continuada dos profissionais da educação que já atuam como docentes.

Além disso, promove a inserção dos acadêmicos de licenciatura no ambiente escolar da rede pública de educação e, desse modo, promove e a integração entre as IES e as escolas campo. Assim sendo, é destacado por Imbernón (2010, p. 64), quando se trata da prática colaborativa, que "o

isolamento gera incomunicação; guardar para si mesmo o que se sabe sobre a experiência educativa. Uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas". Como se pode inferir, o PIBID possibilita o desenvolvimento de uma habilidade coletiva, direcionada a sinergias, e a uma prática que visa à modificação, a partir da permuta e da cooperação entre os componentes que transformam e aperfeiçoam sua prática por intermédio do compartilhamento de problemas, de aspirações e de práticas satisfatórias.

Como foi possível verificar, os trabalhos pesquisados aproximam-se do eixo formação continuada na medida em que confluem no sentido de que o PIBID incentiva a prática colaborativa entre os docentes mais experimentados e os docentes em formação, em um movimento recíproco de formação. Além disso, aproxima a universidade da comunidade, estabelecendo uma conexão entre as pesquisas e a práxis. Por fim, percebe-se que, enquanto política de formação continuada, o PIBID potencializa a reflexão sobre a própria prática

### 3.3 Eixo temático profissão docente

No sentido da temática profissão docente presente nos trabalhos pesquisados, Oliveira (2017, p. 929) afirma que "o PIBID se torna uma ação institucional complementar à formação inicial, projetada nas dimensões de fortalecimento da profissão docente na esfera social e de fortalecimento das licenciaturas e de professores". Pode-se perceber, portanto, o PIBID como uma política de fortalecimento da profissão docente, uma vez que as licenciaturas vinham experimentando um esvaziamento significativo, em especial na última década, como mostram dados do censo da Educação Superior (INEP, 2020). Oliveira (2017 p. 924) ainda reafirma que "o PIBID atua como suporte na definição e consolidação da profissão diante das incertezas profissionais do licenciando". Nesse sentido, as afirmações do autor, fazem refletir sobre a valiosa contribuição do PIBID para a formação e a evolução da identidade profissional docente, uma vez que, ao permitir o contato com a complexidade do dia a dia da escola, permite também o fortalecimento do senso de profissionalidade e de autonomia frente aos desafios que se apresentam.

Neste sentido, Pimenta (2005, p. 19) acrescenta que "[a] identidade profissional se constrói, pois, a partir de significações sociais; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...]". Do mesmo modo, a estruturação dessa identidade também gera um sentido específico para cada docente, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida profissional.

Correia (2018, p. 166) aponta que "Embora o PIBID tenha apresentado nos últimos anos um aumento significativo no número de participantes, os recursos destinados ao Programa não

acompanharam esse processo de expansão.” Além disso, mesmo apresentando perspectiva de ampliação nas ações do Programa teve em 2015/2016, houve uma redução de forma drástica no número de bolsistas. As sucessivas incertezas sobre o prosseguimento do Programa provocaram muita insegurança nos diversos subprojetos.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada pode-se destacar que os trabalhos que se relacionam com o Eixo formação inicial docente abordam, de maneira muito recorrente, aspectos como a relação entre a teoria e prática e sua importância, a prática enquanto componente da formação, e o desenvolvimento da autonomia dos futuros docentes. Essas temáticas encontram respaldo no referencial teórico desta dissertação, conforme a relação que se foi realizando ao longo deste tópico. Com relação ao Eixo formação continuada, percebeu-se que a prática docente pode ser encarada enquanto exercício profissional não mais isolado, mas sim como prática colaborativa docente, o que acaba tornando-se uma forma de formação continuada. O PIBID emerge também como uma política de formação continuada, potencializando a reflexão sobre a própria prática, brindando uma espécie de “frescor” à prática docente, que por vezes pode tornar-se solitária e repetitiva, ao permitir que o docente experiente possa trabalhar a quatro mãos. Além disso, verificou-se menção ao estreitamento da relação entre a academia e a escola, estimulando a realização de cursos e projetos elaborados pela universidade no ambiente escolar, bem como a ampliação da rede de pesquisadores, com uma conexão entre as pesquisas educacionais e o ambiente escolar. Por fim, o PIBID permite aos professores elaborarem e renovarem seus aprendizados e suas metodologias de saber-fazer e saber-aprender sobre a docência na educação básica em conjunto com os pibidianos.

Os trabalhos pesquisados se aproximam do Eixo profissão docente, na medida em que abordam a formação e a evolução da identidade profissional docente por meio do PIBID, uma vez que, ao permitir o contato com a complexidade do dia a dia da escola, permite também o fortalecimento do senso de profissionalidade e de autonomia frente aos desafios que se apresentam. Somando às temáticas apontadas é possível inferir ainda que, a partir de tudo o que foi pesquisado, a prática colaborativa, defendida por Nóvoa (2009) e outros autores ganha ênfase no PIBID. Ainda que não esteja explícito nas pesquisas acessadas, pode-se concluir que essa docência compartilhada contribui para todos os outros pontos destacados pelos autores. Esta seja, talvez, uma das maiores contribuições do PIBID, pois é a que levará a todas as demais apontadas. Além disso, os impactos do PIBID para os futuros professores suportarem as adversidades do início da profissão docente estendem-se à permanência na licenciatura, como suporte para o início da docência, e como programa de formação continuada para aqueles que já atuam. O PIBID possibilita o desenvolvimento de uma habilidade

coletiva, direcionada a sinergias, e a uma prática que visa à modificação, a partir da permuta e da cooperação entre os componentes que transformam e aperfeiçoam sua prática por intermédio do compartilhamento de problemas, de aspirações e de práticas.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Bianca Sousa Barbosa. **A contribuição do PIBID no desenvolvimento profissional dos professores do curso de Geografia na Universidade Federal de Pelotas**. 2019. Dissertação (Mestrado), PPG Geografia, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BRASIL(a). **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: 2007. Disponível em: https://l1nk.dev/x3R6L. Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL (b). **Lei nº11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília: 2007. Disponível em: https://acesse.one/JRpDu. Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL (c). **Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto nº 7.692, de 2012. Brasília: 2007. Disponível em: https://bit.ly/3xJ0HTz. Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016. Brasília: 2009. Disponível em: https://acesse.one/nTOYr. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL**. Relatório de gestão**. PIBID. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB, Brasília, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: 2016. Disponível em: https://acesse.one/b0LwL. Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: 2019. Disponível em: https://l1nk.dev/CVCvB. Acesso em: 21 nov. 2024.

CORREA SANTOS, Ana Jéssica Corrêa. **Pibid e o professor iniciante**: analisando as suas relações. 2018. 207 f. Dissertação (Mestrado) - PPG Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2018.

HEMIELEWSKI, Dulce Maria; PACHECO, Luci Mary Duso; JUNG, Hildegard Susana. Perspectivas de formação docente: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como política pública. **Imagens da Educação**, [*S.l.*], v. 7, n. 3, p. 112-123, 2017. Disponível em: https://acesse.dev/LBuXc. Acesso em: 21 nov. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010

NOVAES, Stéfanie Santos; DE BENEDICTIS, Nereida Maria Santos Mafra. Um olhar no PIBID como política pública educacional na formação docente. **GEOPAUTA**, [*S.l.*], v. 3, n. 1, p. 18-28, 2019.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

MOREIRA, Luciana; NEZ, Egeslaine. Programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID): formação para a prática dos professores de geografia. **REVISTA INTERSABERES**, [*S.l.*], v. 12, n. 26, p. 305-321, 2017.

OLIVEIRA, Hélvio Frank. A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [*S.l.*], v. 56, n. 3, p. 913-934, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa**, [*S.l.*], v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

PINTO, Louislane Araujo. Contribuições do PIBID-Geografia para a Formação Inicial de Professores e Os Desafios no Ensino de Cartografia. **Revista Ensino de Geografia,** Recife, v. 3, n. 1, 2020.

RAUSCH, Rita Buzzi. Contribuições do PIBID na formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas, atos de pesquisa em educação. **Atos de pesquisa em Educação**, [*S.l.*], v. 8, n. 2, p.620-641, mai./ago. 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista brasileira de Educação**, [*S.l.*], v. 13, n. 5, p. 5-24, 2002.

TAVARES, Jéssica Nayara Silva Leite. **Políticas Públicas para s formação de professores/as e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Universidade Estadual de Goiás em Iporá/GO**: a percepção das mulheres e o impacto em suas vidas. 2018. Dissertação (Mestrado), PPG Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

WOITOWICZ, Eliete. **A formação inicial de professores de geografia no PIBID/UNIOESTE - Campus de Marechal Cândido Rondon-PR**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado) - PPG Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

# CAPÍTULO 22

## A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA:
UMA PROPOSTA PARA O BEM-ESTAR DOCENTE

Josiane da Silva dos Santos

## 1 INTRODUÇÃO

Durante o período de pandemia, os professores enfrentaram desafios relacionados à sua formação; ao acesso às tecnologias; às suas próprias emoções relacionadas a tudo que estavam vivenciando e das emoções que os estudantes manifestavam; e tiveram, ainda, a necessidade de auxiliar os pais dos seus alunos na função de ensinarem seus filhos. Além de tudo, precisaram promover a própria reinvenção profissional para alcançar o alunado (Barros; Vieira, 2021), pois de acordo com o que nos traz Bacich (2020), aulas online não se resumem a adaptar aulas ditas tradicionais para a forma remota, era preciso fazer diferente. Formações emergenciais foram organizadas e as tecnologias - que nem todos dominavam - precisaram ser aprendidas num espaço de tempo recorde. A casa tornou-se um espaço de trabalho. O docente viu a linha entre o pessoal e o profissional se romper (Paludo, 2020). Muitos se desorganizaram. Pesquisas relatam a falta de privacidade dos professores, a necessidade de atender chamados de alunos em horários e dias não adequados para sanar dúvidas, dentre outras demandas que surgiram com a pandemia e o ensino remoto (Coelho *et al*., 2021).

Aos poucos houve um retorno à rotina, mas com uma rotina diferente. A escola foi aberta novamente, mas o ensino não retornou à sua completa normalidade imediatamente. Passamos pelo formato híbrido, onde parte dos alunos permanece em sala de aula enquanto outra parte fica em casa com atividades remotas, realizando um rodízio entre estes grupos. Este formato demandou um aumento das atividades docentes, pois embora o planejamento das atividades fosse o mesmo para os dois grupos, as estratégias para atingir os grupos presencial/remoto eram diferentes, bem como a correção e o retorno das atividades. Oliveira *et al.* (2020), em seu estudo com professores de escola pública, observaram que o trabalho excessivo desgasta mental e emocionalmente os docentes, o que ocasiona sofrimento. Os autores abordaram a influência do ambiente de trabalho no estado de saúde mental dos professores e professoras participantes do estudo, e constataram que a desvalorização profissional, os conflitos internos e a interação com os estudantes (seus problemas pessoais trazidos

para sala de aula, a indisciplina, desmotivação e situações de vulnerabilidade), foram circunstâncias consideradas como prejudiciais à saúde mental daqueles que responderam ao estudo.

Considerando que vivemos em um mundo em constantes mudanças e transformações que afetam o cotidiano escolar e sociedade, o professor enfrenta novos desafios e funções, os quais podem influenciar no sentimento de mal-estar, bem como na sua saúde (Dworak; Camargo, 2017). O bem-estar docente está entre poucos trabalhos realizados sobre o exercício da docência (Rebolo; Bueno, 2014), muito se busca descrever e analisar o mal-estar dos professores e suas relações com a profissão.

O professor é antes de tudo uma pessoa, um ser humano que em algum momento da sua vida escolheu a docência como profissão. Possui história, cultura e valores próprios que diferem daqueles que o cercam. Estes elementos constitutivos perpassam sua prática docente, pois não há como desvincular a pessoa do profissional. Nóvoa (2009) pontua que as formações dirigidas aos professores devem dedicar um cuidado particular às dimensões pessoais da profissão docente.

A partir do contexto apresentado, o presente capítulo tem por objetivo apresentar os resultados de uma dissertação de mestrado que se dedicou a desenvolver uma proposta de formação continuada, implementá-la e analisar sua contribuição para a promoção do bem-estar docente no retorno às atividades escolares presenciais em tempos de pandemia, no município de Sapucaia do Sul. O estudo de natureza qualitativa, descritiva e exploratória aplicou uma formação continuada baseada em construtos da Psicologia Positiva e na metodologia experiencial, em busca de responder ao seguinte problema de pesquisa: este tipo de formação pode contribuir para o bem-estar do professor que retorna às aulas presenciais em tempos de pandemia?

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O professor é o mediador da aprendizagem dos estudantes (Silva, 2007). Sua prática fundamenta-se em teorias e metodologias construídas ao longo da sua formação, inicial ou continuada. Formação essa que nunca se completa, pois seu trabalho se dá com seres humanos inseridos em diversos contextos sociais que estão constantemente em mudança e, como dito anteriormente, adquirindo maior complexidade. A atualização, o aperfeiçoamento e a busca por suportes que o auxiliem na prática, portanto, é imprescindível para que possa adaptar-se a esta contínua transformação, às novas realidades que se apresentam, quer sejam humanas ou tecnológicas. No entanto, sua prática também passa pela sua história, trajetória e construção pessoal (Amorim Filho; Ramos, 2010).

Para Nóvoa (2009), na forma como ensinamos está presente aquilo que somos, e o trabalho desenvolvido diariamente pelo professor conta uma história sobre si. Considerando esta intersecção que ocorre da prática profissional e da trajetória pessoal, é notório que todas as mudanças que

acontecem no ambiente onde o professor exerce seu trabalho também o afetam, positiva ou negativamente. Percebe-se então a necessidade de uma formação continuada voltada não só para competências profissionais, mas também às necessidades pessoais do professor, que possa promover seu bem-estar e lhe auxiliar no melhor desenvolvimento da sua prática. A partir do retorno às aulas após o isolamento social causado pela pandemia do coronavírus, pode ser observada a necessidade de promover a reflexão, junto ao corpo docente, sobre o retorno presencial das aulas após dois anos, que envolveu isolamento social, aulas híbridas e um funcionamento atípico de todo o sistema educacional.

Nóvoa (2022) nos traz que a pandemia evidenciou que o professor possui um potencial de resposta maior do que as políticas ou as instituições. “Professores bem-preparados, com autonomia, a trabalharem em conjunto, dentro e fora do espaço escolar, em ligação com as famílias, são sempre a melhor garantia de soluções oportunas e adequadas” (Nóvoa, 2022, p. 27). Apesar de todo o desgaste emocional sofrido e o acréscimo da carga laboral, o professor buscou adaptar-se e encontrar recursos para ir ao encontro do aluno. Ficou clara a essencialidade dos professores para o presente e o futuro da educação, seja de forma presencial ou remota.

Pesquisas baseadas na Psicologia Positiva têm buscado elucidar os aspectos envolvidos no estudo do bem-estar entre os indivíduos e sua felicidade. O movimento da Psicologia Positiva tem contribuído com investigações de práticas empíricas que vão além daquelas centradas em problemas, déficits ou patologias (Seligman, 2002; Snyder; Lopes, 2009). A Psicologia Positiva considera variáveis associadas à experiência subjetiva positiva, tais como emoções positivas, valores, otimismo, bem-estar, empatia, gratidão, entre outras (Seligman, *et.al*, 2005). Programas com enfoque positivo e proativo contribuem para a melhoria do bem-estar e a qualidade de vida dos indivíduos (Franco; Rodrigues, 2014). Somado ao conhecimento dos estudos tradicionais, a Psicologia Positiva possibilita uma visão sistêmica, tratando a saúde e o bem-estar como premissas do contexto de trabalho e do desempenho saudável como resultado positivo das atividades profissionais (Vazquez; Schaufeli, 2019).

Motivação e realização do professor estão intrinsecamente atreladas ao conceito de bem-estar docente, pretendendo ser sua tradução segundo Jesus (2002). Dados trazidos por Silva (2017), quando buscou compreender o que motiva e realiza o professor, mostram que, apesar dos fatores que geram mal-estar sejam bastante objetivos, aqueles que geram bem-estar são mais subjetivos. Dentre estes fatores podemos citar: perceber o resultado do trabalho realizado; saber que no futuro os alunos poderão fazer a diferença na sociedade e que o professor faz parte desta construção; trabalhar com pessoas e receber o amor e a energia que os alunos passam; ser elogiado pelo trabalho feito; amor aos alunos; ambiente escolar; a resposta do aluno depois de horas de planejamento; a oportunidade de transformar vidas; troca de ideias e experiência; acreditar nos jovens; vencer os desafios de cada dia.

Estes fatores demonstrados pelo estudo apresentado, vão ao encontro com que nos mostra Seligman (2004), a partir da psicologia positiva, quando propõe que o bem-estar subjetivo pode ser medido em 5 fatores: emoção positiva; engajamento; sentido na vida; realização positiva e relacionamentos positivos. Manter o foco nos fatores positivos proporciona motivação e traz realização profissional, no entanto, não impede que ocorram, dificuldade, estresse, enfim, questões que produzem mal-estar. Quanto ao estresse, que se configura como principal fator de desgaste à saúde do professor, Jesus (2011) pontua a impossibilidade de eliminar os elementos causadores, mas traz a ideia de que é possível desenvolver resiliência e coping. Resiliência, no conceito trazido por Prestes (2013), é um processo que auxilia o indivíduo a reorganizar, ressignificar, superar e transcender um contexto que possa ser desintegrador. Já o coping, de acordo com Antoniazzi, Dell'Aglio e Bandeira (1998), é compreendido como um conjunto de estratégias usadas para que, em situações adversas, possam se adaptar.

Pensar na promoção do bem-estar docente é pensar num ambiente educacional com melhor qualidade de vida e de ensino. Para Nóvoa (1995), valorizar o professor é o caminho para atingirmos a qualidade na educação e a qualidade de vida do docente, para que este possa produzir sua vida, a escola e sua profissão. Retomamos aqui a ideia de que a formação continuada é um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional, pois deve partir do contexto em questão. Uma proposta formativa que parta da escuta das necessidades e das problemáticas dos profissionais que exercem a docência dentro de determinada realidade, que leve em consideração as potencialidades e as dificuldades de cada um, que promova a troca, a fala e a construção coletiva, se constitui em ferramenta valiosa para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que propicie realização e bem-estar. Com base nos conceitos teóricos apresentados foi desenvolvida e implementada uma proposta de formação continuada para professores, analisando sua contribuição ao bem-estar docente e superação de dificuldades enfrentadas com a pandemia.

## 3 ANÁLISE DE RESULTADOS

A formação dividiu-se em 6 encontros de duas horas cada, perfazendo um total de 12 horas, com a periodicidade de duas vezes por semana na modalidade presencial. A proposta foi embasada no referencial da Psicologia Positiva (Seligman, 2004; Snyder; Lopes, 2009) e na metodologia experiencial, já utilizada em intervenções com pais, educadores sociais, adolescentes e professores. Os programas baseados nesta metodologia pretendem realizar uma reconstrução do conhecimento e possibilitar aos participantes análise e reflexões de suas próprias ideias, sentimentos e ações cotidianas, compartilhadas com o grupo. Assim, as atividades previstas na formação continuada enfocaram aspectos positivos das participantes, com a valorização de suas experiências e vivências.

### 3.1 A proposta e sua estrutura

A partir do paradigma da Psicologia Positiva, base teórica da proposta de formação continuada, entende-se que é preciso manter o foco no desenvolvimento de qualidades positivas das pessoas (Seligman; Csikszentmihalyi, 2000). Por isso, em diferentes momentos, as professoras tiveram a oportunidade de falar de si, sobre suas características positivas e porque são importantes para a escola. Essa valorização do professor pode contribuir para a melhora da satisfação consigo mesmo, tanto em autopercepção quanto em saúde, o que se torna um fator protetivo. Além disso, na metodologia experiencial, as intervenções propostas buscam o diálogo entre os participantes, levando em consideração sua bagagem e experiências, a partir do compartilhamento de experiências comuns e singulares, proporcionando espaços para reflexão e tomada de consciência no decorrer do trabalho (Rocha, 2020).

De forma geral, neste estudo, os encontros tiveram um funcionamento semelhante, iniciando sempre com o acolhimento às participantes, retomada do tema trabalhado no encontro anterior e apresentação do tema do dia. Foram utilizados diferentes recursos (jamboard, vídeos, recursos didáticos e pedagógicos, atividades em dupla ou em grupo), para promover a discussão proposta em cada encontro, buscando a reflexão e troca de experiências. No final de cada encontro, a moderadora fez um resumo do que foi discutido, perguntando às participantes sobre o que foi visto/debatido e como resumiriam o encontro, fazendo o fechamento. No final, foi solicitado às participantes que registrassem em seu caderno de campo as impressões acerca de cada encontro, como se sentiram após a realização das atividades e suas sugestões para o aperfeiçoamento da proposta. O quadro 1 detalha os objetivos de cada encontro.

Quadro 1 - Objetivos dos encontros

| ENCONTRO | OBJETIVOS |
|---|---|
| 1 | Acolhida, apresentações, apresentação da proposta; atividade inicial de reflexão. |
| 2 | Identificar e refletir sobre os principais prejuízos pessoais, sociais e em especial para a educação trazidos pela pandemia |
| 3 | Refletir sobre os desafios individuais e coletivos no retorno presencial. |
| 4 | Refletir, a partir dos estudos de Nóvoa (2022), sobre o papel fundamental que ainda tem o professor no processo de ensino/aprendizagem, na era digital e das possibilidades trazidas pela pandemia |
| 5 | Refletir sobre a importância do autocuidado físico, social, espiritual e emocional para o enfrentamento das diversas situações do cotidiano |
| 6 | Refletir sobre o sentido de vida, a partir de estudos realizados acerca da teoria de Viktor Frankl (1989), relacionando com o momento pós-pandemia |

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O quadro 2, por sua vez, traz um resumo da estrutura dos encontros, no que diz respeito às atividades desenvolvidas.

Quadro 2 - Estrutura dos encontros

| 1º ENCONTRO | 2º ENCONTRO | 3º ENCONTRO | 4º ENCONTRO | 5º ENCONTRO | 6º ENCONTRO |
|---|---|---|---|---|---|
| Acolhimento<br>Apresentações<br>Reflexão:<br>a) O que me fez ser professora?<br>b) O que me faz continuar professora?<br>Feedback da escuta, pontuando questões positivas.<br>Produção de autorretrato: como me vejo como professora<br>Vídeo<br>Tempo para registro escrito | Acolhimento<br>Jamboard com os principais prejuízos pessoais, sociais e educacionais trazidos pela pandemia.<br>Criação de expressão artística em grupos<br>Vídeo da música Andar com fé (Gilberto Gil)<br>Tempo para registro escrito | Acolhimento.<br>Nuvem de palavras com os desafios do retorno presencial e Trabajo com emojis.<br>Levantamento de aprendizagens e vivências positivas no retorno presencial, também com emojis.<br>Vídeo<br>Tempo para registro escrito | Acolhimento<br>Discussão: por que o professor ainda é essencial na era digital? Reflexão sobre excertos do livro: "Escola e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar" (Nóvoa, 2022).<br>Troca de experiências e escrita de frases sobre a fundamentalidade do professor<br>Vídeo<br>Tempo para registro escrito | Acolhimento.<br>Discussão sobre: Saúde física; Saúde social; Saúde emocional; Saúde espiritual.<br>Vídeo da música Ser Maior (Hércules Mota).<br>Momento de reflexão sobre mudanças.<br>Vídeo.<br>Tempo para registro escrito. | Acolhimento.<br>Vídeo de sensibilização sobre O Sentido de Vida. Foi realizado um jogo - tipo trilha: "Daqui pra frente".<br>Dinâmica final.<br>Vídeo.<br>Tempo para registro escrito.<br>Encerramento festivo e aplicação do questionário. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à avaliação da formação, percebe-se a satisfação dos participantes com a formação, com o coordenador, com as aprendizagens e com a duração dos encontros, visto que não foi assinalado em nenhum dos itens satisfação regular ou insatisfeito. Com relação à compreensão das atividades propostas e os conteúdos trabalhados durante a formação, a totalidade das participantes assinalou ter compreendido quase tudo que foi proposto e apresentado, denotando que a formação foi apresentada com clareza e de forma didática. No que se refere à aplicação dos conteúdos abordados, foram assinaladas apenas as respostas bastante e quase tudo, demonstrando que os conteúdos abordados são pertinentes ao cotidiano, portanto necessários de serem abordados em formações continuadas.

## 3.2 A proposta na visão do campo empírico

No instrumento de avaliação também havia questões dissertativas, para avaliar a aplicação dos conteúdos trabalhados na vida diária das participantes, assim como as contribuições da formação e sugestões. Os dados trazidos pelo questionário de avaliação final demonstram que a formação teve um resultado positivo em relação aos objetivos propostos, demonstrando que a proposta é viável e

que as participantes apresentaram necessidade de ter acesso a esse tipo de trabalho. Todas as participantes assinalaram satisfação durante a formação, sendo que seis manifestaram estar muito satisfeitas durante os encontros. Quanto à aplicação dos conteúdos na vida diária, foram feitos relatos diversos, no entanto, pode-se observar que a questão do autocuidado se destaca nas respostas das participantes, indicando a pertinência em trabalhar esta temática junto aos docentes. As reflexões surgidas durante a formação contribuíram para uma maior consciência sobre o cuidar de si e de estar bem para cuidar do outro.

No último item da avaliação, foram apresentadas sugestões, predominantemente relacionadas ao tempo da formação, indicando que gostariam de sessões com mais tempo de duração e de continuidade do trabalho para aprofundamento dos temas. Este resultado confirma que há demanda e interesse por este tipo de trabalho com os professores.

A partir das avaliações das participantes, bem como da observação da coordenadora e dos registros em seu diário de campo, pode-se perceber a necessidade de algumas mudanças, a fim de aprimorar a proposta de formação. Foi possível observar que apenas um encontro para refletir sobre alguns dos temas, como por exemplo autocuidado, foi pouco tempo para que todas as participantes pudessem falar e/ou para que todas as dinâmicas previstas fossem aplicadas. Dessa forma, sugere-se que a formação tenha uma maior carga horária, ampliando o número de encontros ou o tempo destinado a cada tema de acordo com a realidade onde a formação será desenvolvida. O tema pandemia pode ser substituído por outro pertinente aos interesses do grupo onde será aplicado como, por exemplo, respeito e ética, tema sugerido por uma das participantes e que se relaciona também com a questão do bem-estar docente. Embora não tenha figurado nas sugestões da avaliação, a pesquisadora acha importante, numa futura formação oferecer outros horários, buscando a possibilidade inclusive, de que seja realizado dentro do horário de trabalho (horários previstos em lei para formação continuada), para facilitar e ampliar a participação dos docentes.

Os resultados deste estudo vão ao encontro a outros já realizados, como o apresentado por Saul Neves de Jesus (2006) que teve por objetivo a promoção do bem-estar docente através da formação profissional. O autor pontua os resultados positivos da formação realizada em relação ao bem-estar profissional e traz a necessidade de mais tempo de duração, manifestada pelos participantes. Percebe-se que a temática gera interesse e que aqueles que participam demonstram o desejo da frequência e do aprofundamento. Em outro estudo, já no decorrer da pandemia, é descrita a realização de rodas de conversa com professores que teve por objetivo oportunizar “aos docentes um espaço de acolhimento e escuta sobre as dificuldades associadas ao contexto de trabalho na pandemia e as repercussões na saúde mental” (Coelho *et al.,* 2021, p. 22).

Os resultados deste trabalho demonstraram ser primordial que os docentes, se caso desejem, tenham um espaço para o compartilhar suas percepções sobre o momento vivido, as funções que têm

ocupado no trabalho, no lar e os subterfúgios utilizados para exercer a profissão diante de tantas dificuldades como falta de recursos, salários baixos e a presença de sintomas de transtornos mentais que têm afetado a classe. Outros estudos pautados em outras metodologias como a ecoformação também vão ao encontro das questões aqui apresentadas e desenvolvidas pois traduziram aprendizagens “no olhar acolhedor, criatividade, resiliência, formação crítica, motivação, cooperação e quebra de paradigma”, assim como também apresentaram a possiblidade de transformação, sensibilidade e conexão, primordiais para os desafios apresentados nestes tempos pandêmicos (Reikavieski; Simão; Tomio 2022).

O bem-estar docente se demonstra como tema relevante frente às evidências e estudos apresentados, a formação continuada se apresenta como espaço pertinente e conveniente para o desenvolvimento de trabalhos em torno desta temática e a pandemia e tornou urgente o olhar acolhedor, a escuta, a motivação, a sensibilidade e a conexão, essenciais para superar este momento desafiador.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os encontros proporcionaram reflexão acerca da caminhada docente de cada participante antes da pandemia, dos prejuízos trazidos por este momento ímpar da história da humanidade e de como a ação dos professores foi fundamental na elaboração de estratégias para alcançar os estudantes no período de isolamento. A partir desta reflexão, da constatação da importância dos professores para a sociedade em geral, a formação propôs então um olhar para o cuidado que cada docente precisa ter consigo mesmo, a fim de manter seu bem-estar equilibrado diante das adversidades que a realidade oferece. As participantes engajaram-se à proposta, aderindo às atividades e trazendo um feedback que respondia positivamente aos objetivos propostos ao final de cada encontro.

Ao finalizar este estudo, é possível concluir sobre a importância da realização de formações de professores de forma contínua, abordando sempre o bem-estar docente em outros contextos, além da pandemia. Neste momento, dentro do contexto pandêmico, a formação demonstrou-se ainda mais relevante e necessária, pois contribuiu como espaço de troca de vivências, diálogo e fortalecimento para a retomada das atividades presenciais, após o período de isolamento social. Os resultados deste estudo contribuem para futuras formações a serem organizadas, não só no contexto em que foi realizada esta pesquisa, como em outras realidades, pois trazem elementos abrangentes e comuns presentes na classe docente.

Os resultados demonstraram que as professoras participantes necessitam de espaços para falar sobre suas práticas e vivências, que proporcionem aprendizados e reflexões sobre si, sua saúde e seu bem-estar, oferecendo subsídios para o enfrentamento das adversidades cotidianas. Assim, pode-se

concluir que a formação docente foi desenvolvida a partir de objetivos socialmente válidos e procedimentos aceitáveis, contribuindo para a reflexão e melhoria do bem-estar das participantes. Embora a validade social não seja suficiente para garantir os resultados, é um pré-requisito importante para a implementação e disseminação de intervenções no mundo real (Barbosa; Murta, 2020). Ainda, sabemos que não se pode generalizar os resultados deste estudo para todos os professores da rede, mas as evidências observadas podem contribuir para demonstrar a importância de formações de professores com foco no bem-estar e autocuidado.

## REFERÊNCIAS

AMORIM FILHO, Mauro L. DE; RAMOS, Glauco N. S. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [*S.l.*], n. 24, v. 2, p. 223-238, 2010.

ANTONIAZZI, Adriane Scomazzon; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; BANDEIRA, Denise Ruschel. O conceito de coping: uma revisão teórica. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 3, n.2, p. 273-294, dez 1998.

BACICH, Lilian. "**NO ENSINO HÍBRIDO, O ON-LINE POTENCIALIZA O MOMENTO PRESENCIAL**", Entrevista concedida ao site Instituto Unibanco em 30 de outubro de 2020.

BARROS, Fernanda Costa; DE PAULA VIEIRA, Darlene Ana. Os desafios da educação no período de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, [*S.l.*], v. 7, n. 1, p. 826-849, 2021.

COELHO, Elenise Abreu.; SILVA, Ana Cláudia Pinto da.; PELLEGRINI, Taís Barcellos de.; PATIAS, Naiana Dapieve. Saúde mental docente e intervenções da Psicologia durante a pandemia. **PSI UNISC**, [*S.l.*], n. 5, v. 2, p. 20-32, 2021.

DWORAK, Ana Paula; CAMARGO, Bruna Caroline. Mal-estar docente: um olhar dos professores. *In*: **EDUCERE, Congresso Nacional de Educação,14**. Anais eletrônicos [...] Curitiba: PUC, 2017. p. 6912-6924.

JESUS, Saul Neves de. **Perspectivas para o bem-estar docente**: uma lição de síntese. Cadernos do CRIAP, [*S.l.*], n. 29. Porto: Edições ASA, 2002.

JESUS, Saul NEVES; MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter; SAMPAIO, Adelar; REZENDE, Manuel; MASCARENHAS, Suely. Avaliação da motivação e do bem/mal-estar dos professores: estudo comparativo entre Brasil e Portugal. Amazônica - **Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação**, [*S.l.*], v. VII, p. 07- 18, 2011.

NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2009.

NÓVOA, Antonio. **Escolas e Professores**. Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Helter L. R., BALK, Rodrigo S., GRAUP, Suzane; MUNIZ, Ane G. Percepções sobre saúde mental de professores e professoras de uma escola pública da fronteira oeste do Rio Grande do Sul. **Research, Society and Development**, [*S.l.*], v. 9, n. 4, e171943060, 2020.

PALUDO, Elias Festa. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**, [*S.l.*], v. 17, n. 2, p. 44-53, 2020.

PRESTES, Célia Rosane dos Santos. **Feridas até o coração, erguem-se Negras Guerreiras**. Resiliência em mulheres negras: transmissão psíquicas e pertencimentos. Dissertação (Mestrado). PPG Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 176, 2013.

REBOLO, Flavinês R; BUENO, Belmira Oliveira. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, jul-dez., 2014.

REIKAVIESKI, Sandra Bernadete Pinto.; SIMÃO, Vera Lúcia; TOMIO, Daniela. A formação continuada de professores nas premissas da Ecoformação e suas implicações em uma escola: desafios em tempos pandêmicos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 72, p. 34-60, jan./mar. 2022.

ROCHA, C. S. **Programa de intervenção online com professores para prevenção e enfrentamento do bullying escolar**. 2020. 88 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2020. Disponível em: http://hdl.handle.net/11690/1575. Acesso em: 26 abr. 2021.

SELIGMAN, Martin. E. P. **Psicologia Positiva, prevenção positiva e terapia positiva**. Manual de Psicologia Positiva. Nova Iorque: Oxford University Press. 2002.

SELIGMAN, Martin E. P.; STEEN, Tracy A.; PARK, Nansook.; PETERSON, C. Positive Psychology progress: empirical validation of interventions. **American Psychologist**, [*S.l.*], n. 60, p. 410-421, 2005.

SELIGMAN, Martin. E. P. **Felicidade Autêntica**: Usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

SILVA, Ailton Souza da. **Bem-estar na docência**: estratégias de enfrentamento dos docentes de uma escola pública no combate ao mal-estar docente. 2017. 83f. Dissertação (Mestrado), PPG Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, 2017.

SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. **Psicologia positiva**: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas. Porto Alegre: Artmed, 2009

VAZQUEZ, Ana; SCHAUFELI Wilmar. Contribuições da Psicologia Positiva para a área organizacional e do Trabalho. Em C. T. REPPOLD; L. S. ALMEIDA. (Eds.). **Psicologia Positiva**: Educação, saúde e trabalho. Porto: CERPSI, 2019, p. 105-134.

# CAPÍTULO 23

## NÃO ME SINTO SEGURA DENTRO DA ESCOLA:
## AS VIOLÊNCIAS SIMBÓLICAS INTERSECCIONAIS COM MENINAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CANOAS/RS

Cristiane Rollsing Teixeira

## 1 INTRODUÇÃO

A violência escolar não é um fenômeno atual, é latente em nossa sociedade há décadas. Todavia, ainda é mencionada conforme a ocorrência de acontecimentos trágicos, não como mediador ou como prevenção de conflitos. Assim como as violências – são elas de vários tipos – as designações de gênero na escola também são pouco discutidas: meninas em especial passam por várias importunações que nem sempre são consideradas com seriedade. Na escola, é preciso estar atento, "com os sentidos afiados" para ver, ouvir e sentir as múltiplas formas como os sujeitos se constituem, ou seja, há muito o que se perceber (Louro, 2014).

Algumas das violências não são facilmente visualizadas, tampouco percebidas pelos que as sofrem ou por quem as percebe cotidianamente. A escola, enquanto instituição por onde tantos corpos passam e onde tantos se manifestam, é um dos lugares em que a violência simbólica se faz presente. O simbólico é encontrado primeiro na linguagem, mas também em outro grau e de outra maneira nas instituições, às quais não se reduzem somente ao simbólico, mas são impossíveis fora dele e cada uma delas forma sua rede (Castoriadis, 1982).

A escola pública adoece a cada dia sob os olhos de todos, muitas vezes devido a motivos não tão aparentes, ou seja, questões que são banalizadas e nem sempre consideradas como abusivas. As relações entre as violências simbólicas e a construção do imaginário social, logo, das crenças, no que tange às adolescentes, se dão em um ambiente em que a diversidade e a horizontalidade das relações deveriam ser cumpridas, ou seja, na escola. Além disso, a escola ainda é conteudista e, em várias situações, preconceituosa. Muitos docentes, por exemplo, têm cargas extenuantes de trabalho, o que dificulta o olhar cuidadoso diário para questões que não se manifestam claramente. O visto e resolvido às pressas são as violências verbais e físicas. As demais, simplesmente desaparecem para o coletivo, no entanto, não para o indivíduo.

Na nossa sociedade, em que primordialmente há uma cultura "cristã", multidões de pessoas ainda acreditam que mulheres devem ser subordinadas aos homens (hooks, 2020). A divisão entre os

sexos parece estar na “ordem das coisas”, algo normal ainda hoje (Bourdieu, 2012). Na escola, especificamente, meninas passam pela objetificação de seus corpos, de forma explícita ou implícita, e muitas vezes essa violência não é tão aparente, é velada, simbólica, quase invisível, como constata Bourdieu (2011).

Esse trabalho integra os resultados de uma dissertação defendida na Universidade La Salle em 2023, realizada em uma escola da periferia de Canoas/RS. O estudo investigou como as violências, especialmente as simbólicas, no contexto interseccional de gênero, raça e classe social, são percebidas ou não por adolescentes, e quais as consequências dessas violências. Caracterizada como uma pesquisa qualitativa, a metodologia envolveu a aplicação de questionários para delinear o perfil sociodemográfico das participantes, seguidos de entrevistas semiestruturadas. Os dados foram analisados com base no método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). A estrutura do texto inclui introdução, apresentação dos referenciais teóricos, análise dos resultados, considerações finais e bibliografia.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 violências e gênero nos documentos PCNs e na BNCC

Nas escolas, a violência se manifesta de forma especialmente cruel, considerando que são espaços de formação de seres humanos. O ponto de partida é o conceito ou a forma como é possível visualizar o tema Violência e Educação Sexual (por incluir gênero) em documentos que fundamentam e permeiam o tema na educação, tais como os PCNs e a BNCC.

Nos PCNs, a orientação sexual é tratada como parte da saúde, sendo inicialmente responsabilidade da família, que transmite seus valores às crianças. As escolas devem problematizar o tema sem individualizar ou aconselhar diretamente os alunos, o que, na prática, limita o alcance efetivo desse debate e o torna ineficaz para os estudantes.

Já a BNCC, no capítulo referente ao Ensino Fundamental, trata as violências como uma responsabilidade da escola, com base nos direitos humanos e na democracia, buscando desnaturalizar as diversas formas de violência, inclusive simbólicas. No entanto, o documento enfrenta maiores desafios no que tange a gênero e sexualidade, pois o Ministério da Educação suprimiu essas questões do currículo, e o termo "gênero" sequer é mencionado.

### *2.1.1 O mito da ideologia de gênero*

O conceito de gênero é entendido como um conjunto de atos repetidos dentro de uma estrutura reguladora, uma estilização reiterada do corpo (BUTLER, 2021). No Brasil, o debate sobre gênero nas escolas tornou-se mais complexo com a ascensão de uma onda conservadora, alimentada por movimentos globais e acolhida no país. Esse conservadorismo, fortemente vinculado a governos de direita e ofensivas religiosas, como a da Igreja Católica, intensificou o preconceito e a discriminação.

O governo de Jair Bolsonaro exemplificou essa dinâmica, com o então presidente declarando abertamente sua intenção de combater a "ideologia de gênero" e valorizar a tradição judaico-cristã e os "bons costumes". Seu governo foi amplamente apoiado por movimentos religiosos e conservadores, que rejeitam a laicidade do Estado, garantida pela Constituição de 1988, e integraram a religião nas políticas públicas, afetando diretamente a educação.

A chamada "ideologia de gênero" tem origem na tradição católica e foi construída a partir dos anos 1990 em articulações entre episcopados e grupos pró-vida e pró-família, com o apoio do Vaticano (Junqueira, 2018). No Brasil, a ascensão da direita utilizou essa retórica para promover políticas de ódio e intolerância, abrindo espaço para a repressão de debates sobre diversidade e tolerância nas escolas. Assim, o ambiente educacional foi impactado pela repressão a docentes e estudantes na discussão de temas fundamentais à convivência humana, como a diversidade e a tolerância.

### *2.1.2 O poder simbólico nas designações de gênero na escola*

Não são incomuns as críticas e supostas brincadeiras feitas às meninas nas escolas, que envolvem seus corpos, sua capacidade e até inteligência. Muitas são objetificadas e seu sofrimento não é considerado, é banalizado. Professoras também atravessam esses preconceitos, já que por tantas vezes são tratadas de forma diferentes dos professores. “A humanidade é masculina, e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo.” (Beauvoir, 2009, p.15).

Na escola que tantas violências vêm à tona, mas nem sempre de forma aparente ou rotulada. Há um poder simbólico que está por toda parte, como uma espécie de círculo. É preciso descobrir justamente onde ele se deixa ver menos. Este é o poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade de quem está sujeito a ele ou que o exerce (Bourdieu, 2011). A naturalidade ou o poder mágico mencionado por Bourdieu são questões presentes nas violências escolares cotidianamente, são intensas e veladas. Olhares reprovadores, falta de atenção a problemas importantes na

adolescência, mas considerados sem importância para adultos, assédios, entre outros, constituem o simbólico.

Além disso, existem marcadores relevantes que precisam ser considerados, sobre as condições sociais, a raça, a religião e a orientação sexual. Para cada marcador desse, a interseccionalidade se sobrepõe e as violências são agravadas. Quando tratamos das designações de gênero, é necessário abordar igualmente o conceito de interseccionalidade, afinal não abordamos um só gênero, em um só espaço, religiosidade, classe social, ou cor da pele, entre outros tantos marcadores. É um conceito teórico/metodológico a questões de inseparabilidade estrutural, como o racismo, capitalismo, cisheteropatriarcado, em que mulheres, especialmente as negras, são por tantas vezes atingidas por sobreposições de gênero, raça e classe, como os novos aparatos coloniais (Akotirene, 2018).

Uma das questões essenciais, conforme mencionado anteriormente, é a orientação sexual, que inclui a abordagem de designações de gênero, pois muitas violências simbólicas partem da relação com o corpo das meninas e dos meninos, já que ambos convivem no espaço escolar. Esse constitui-se um trabalho que vai muito além de palestras ministradas por postos de saúde que demonstram métodos contraceptivos. A sexualidade é um conceito muito mais amplo, diz respeito à forma como as pessoas organizam questões relacionadas ao corpo, ao desejo ou ao prazer sexual; enquanto a identidade de gênero é a identificação do indivíduo com o que define o masculino ou feminino, em um contexto social e histórico que demonstra a maneira de ser, como hábitos corporais, voz, adornos entre outros (Seffner, 2016). Todavia, sem a formação docente relativas às designações de gênero e sexualidade, a atenção e a diminuição das violências, não é concretizada.

## 3 ANÁLISE DE RESULTADOS

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola da periferia da cidade de Canoas/RS, situada a 17 km de Porto Alegre. A escola é a mesma em que a pesquisadora leciona foram convidadas para a pesquisa três turmas de 8º e duas turmas 9º anos. A duração das entrevistas variou entre cinco e vinte minutos e a maioria delas foi intensa: ocorreram novas percepções, tristezas que vieram à tona, mas especialmente alívio. Claramente, foi proporcionada uma experiência a elas que provavelmente nunca tenham tido. Foram ouvidas, sem censura ou invalidação de seus sentimentos. Ali estava a pesquisadora e as pesquisadas, não somente a professora dessas alunas. Após, todas as gravações foram analisadas e categorizadas.

Foram um total de 18 questões enviadas às pesquisadas com idade entre 13 e 18 anos, por meio eletrônico. Assim como possuem um tempo considerável de vida na escola, o mesmo é válido para o tempo em que vivem no bairro pois, considerando suas idades, estão no Bairro Guajuviras a vida inteira, o que representa a maior porcentagem. Isso porque 43,8% moram há mais de 10 anos neste

espaço. Apenas 6,2% são moradoras recentes, residem há menos de um ano. Há ainda algumas que não moram no bairro, assim como vários outros (as) alunos(os). Quando questionados sobre o porquê de estudar longe de casa, respondem que "gostam muito da escola."

Outro dado notável, é a baixa renda familiar pela maioria (39.6%) das famílias das pesquisadas, o que pode ser corroborado por outras questões constantes na pesquisa sobre a família, empregos e o grau de escolaridade. Essa heterogeneidade de classe social constitui-se em um importante marcador para o entendimento de que a periferia é constituída por condições de vida diversificadas. Na periferia, a interseccionalidade de diversos marcadores veio à tona na pesquisa demográfica, quanto nas entrevistas gravadas. Atravessaram o perfil das estudantes fatores como classe social, cor da pele, sexualidade e religião. Algumas entrevistadas, com marcadores duplos ou triplos, fizeram das entrevistas um momento de grande desabafo.

### 3.1 As experiências com violências além das físicas ou verbais: o simbólico se manifesta

Com base nas entrevistas realizadas, foram elencadas quatro categorias pós estabelecidas de análise (Bardin, 2011) que emergiram da coleta de dados e que vão ao encontro dos objetivos da pesquisa: os tipos de violências que elas percebem ou experienciam na escola; o porquê ocorre de acordo com as suas percepções; o que pode ser feito para que sejam apaziguadas; e por fim, a invisibilidade das manifestações de violência. Foram identificadas com A de aluna seguido de um número de 1 a 25, como forma de manter o anonimato. Sobre o conceito de violência, a maioria tem muito claro o significado:

> Agressão, agressão verbal acho que a violência às vezes ela não é só física e sim a verbal é, acho que às vezes é a mais potente assim, que te afeta mais…Pra mim a violência te afeta em todos os quesitos se tu tá vivendo (A5).

A violência física é a face mais explícita das formas de violência, na qual destacam-se ameaças, promessas de retaliações, com brigas corriqueiras, banalizadas e incentivadas pelos colegas (Abramovay, 2003). Colegas representam um agravante: ainda que não participem diretamente, incentivam e influenciam em muitos conflitos escolares. É claro, portanto, a dor que a Escola traz a muitas alunas.

> Eu já fui muito como eu posso dizer…impedida de fazer as coisas, então já vem muitos xingamentos para mim e me impediram de fazer várias coisas durante a minha vida, já fui muito violentada nesse sentido (...) vou sair com muitas coisas boas da escola mas isso é uma coisa que eu vou levar para o resto da minha vida. (A5)

Dentre as agressões e essas marcas que muitas se referem, foi mencionado por diversas vezes o assédio. Dentre as 25 entrevistas, a palavra *assédio* aparece 31 vezes nas transcrições. Impressiona o quanto a palavra surge por repetidas vezes e com indignação, com mudanças na expressão de seus rostos (Diário de Campo, 2023).

> Assédio, com certeza. Só meninas passam por assédio no colégio, eu nunca vi um menino apalpar a bunda de outro…Sim eu nunca vi isso acontecer sim… eu nunca vi um menino assim, esbarrar sem querer atrás de um garoto, eu nunca vi isso acontecer! (A7)

> Acho que o que mais elas sofrem assim dentro da escola é assédio, mas algumas não entendem isso, não entendem que isso é um assédio, levam na brincadeira e outras falam né, se abrem e contam isso para tentar resolver de uma forma mais calma esse problema. (A18)

Conforme Abramovay (2002,p.53), "o assédio sexual pode ter graves consequências sobre os jovens, criando uma cultura permissiva, em que atos desse tipo não são vistos como sérios e passíveis de punição." Algumas alunas têm plena consciência do que significa o assédio e enxergam como uma cultura permissiva na escola que não é vista pelos adultos. Constata-se com essas falas não somente a sensação de inferioridade na qual as meninas vivenciam, como também as relações de poder, sexualidade e gênero na escola. A sexualidade passa como um ponto denso entre as relações de poder, como por exemplo entre homens e mulheres, educadores e alunos, entre outros (Foucault, 2020).

> Vamos dizer assim: tem guri que vem de bermuda, vem de regatinha, roupas apertadas que acabam mostrando mais partes e quando uma guria, vem de bermuda que está um pouco acima do joelho, já fala: 'aí não pode', porque se acaba ocorrendo algum risco como professores vieram falar, professores não, direção, veio me falar que: ah, não pode vir com essa roupa porque se ocorrer algum abuso, alguns olhares maldosos, vai ser por conta da roupa, tipo por uma blusa que não tinha nada a ver, isso sempre vai ser por culpa da vestimenta da pessoa. (A8)

A representatividade das roupas das meninas na escola é responsável por todo o discurso de ordem que essa instituição quer endossar: se as roupas delas não são adequadas, não há a ordem dos corpos e a hierarquia patriarcal típicas deste espaço.

Foi citada também outro tipo de violência dita com pesar: a intragênero. Muitas vezes este tipo de violência é invisibilizada, pois mulheres competem umas com as outras como se essa fosse a ordem "natural" das coisas, como se uma mulher pudesse naturalmente exercer poder sobre a outra. "Já deixa triste a gente esse negócio da violência por parte dos meninos né, mas por parte das meninas, deixa a gente mais triste ainda" (A21).

Apresentados diversos tipos de depoimentos sobre violências perceptíveis ou não, outra questão foi sobre os desencadeadores dessas violências. A escola, mesmo vista como o lugar das oportunidades para uma vida melhor, também constitui-se num local de exclusão social que discrimina, estigmatiza, marginaliza seres humanos formal ou informalmente em seus direitos à cultura, lazer, trabalho, profissionalização entre outros; logo, para proporcionar uma escola sem violências, é preciso lidar com violências, discriminações, ainda que essas não culminem em brigas físicas (Abramovay, 2022).

> Eu não me sinto segura dentro da escola. Porque eu como é que eu vou me sentir segura em um lugar em que eu não posso confiar nos responsáveis pelo lugar, eu não confio em direções de escola, eu não confio nos seguranças, eu não confio nos diretores, na maioria das vezes eu não confio nos professores, porque já ocorreu de ser assediado por professores dentro de escolas. (A21)

Foram apontadas três categorias de desencadeadores de violências: colegas, docentes, direção/funcionários. Os depoimentos explicitam essa constatação.

| |
|---|
| Colegas… é porque tem uns colegas que são bem preconceituosos aí tu vai falar de assunto, aí eles começam a falar mal falando de uma pessoa, eles começam a falar mal dessa pessoa e etc. (A10) |
| Por colegas… principalmente verbal e racistas que é macaco, aquelas coisas já falaram para mim mas eu não me importo muito, não dou muita bola, e também teve as agressões que já tiveram aqui no pátio lá na frente… (A16) |

As relações de poder que envolvem raça, classe e gênero não podem ser examinadas individualmente ou mutuamente excludentes, são categorias que se sobrepõe e mostram-se de forma unificada; ainda que muitas vezes sejam invisibilizadas, essas relações interseccionais afetam todos os aspectos do convívio social (Bilge; Collins, 2020). O racismo é narrado de forma quase velada, mas simultaneamente costumeiro na escola, assim como na sociedade. O mesmo acontece com a religião:

| |
|---|
| A minha mãe é de religião, né? Eu não sei bem o nome… é… umbandista, etc. A colega (nome da colega) saiu espalhando pra todo mundo que eu tinha feito macumba para o (nome do colega) porque minha mãe era de religião (...) Aí ela saiu falando para todo mundo que eu tinha feito aquilo e que…eu era uma bruxa né, porque eu tava com o cabelo vermelho, que eu era uma bruxa, que eu fazia macumba para as pessoas que eu não gostava. (A10) |

Com isso, nos últimos anos, além das políticas antigênero há a ofensiva religiosa como aliada ao conservadorismo que temos na sociedade e que reverbera na escola. As estruturas eclesiásticas, movimentos ultraconservadores e religiosos fundamentalistas, aliam-se a diversos setores da sociedade assim como a forças políticas que costumam incorporar investidas morais (Junqueira, 2022).

De acordo com os relatos, colegas que praticam violências simbólicas ou não, parecem banalizadas pelas entrevistadas. Todavia, por parte de professores (as) e Direção, adquire a relevância de protesto.

| |
|---|
| Várias vezes na escola, por várias vezes, por causa de professores que fui tirar uma dúvida e eles gritaram comigo falaram muito alto comigo e por isso que eu tenho uma vergonha de perguntar aqui com a dúvida só para mim (A6) |
| Ano passado teve um negócio com a (nome da professora) que ela falou que eu não era nada, não era ninguém…que eu não ia ser nada que eu não ia conseguir passar, que eu era inútil….Teve o negócio do (nome do professor) também que ele falou que eu não ia ter amigos….Não sei o que, que não era pra ninguém ser minha amiga…(A19) |

A disciplina que muitos educadores (as) impõem em sala de aula refletem a imposição da ordem, da fabricação de corpos submissos, os *corpos dóceis* (Foucault, 1987). Disciplina essa que a instituição escolar, e não somente a escola pesquisada persegue.

| |
|---|
| Eu sei, eu já fui resolver questões de assédio não minhas, só que de um… do (nome do amigo), que eu fui resolver com ele e a gente foi lá e tudo e… tá lá. pelo que eu soube não saiu de lá até agora. Então acho que talvez essa questão de tentar ir mais… como é que eu posso tentar… ter mais vontade para resolver. (A15) |
| Tanto, colegas e quanto a direção também que eles… sei que pode ter vários problemas lá em cima, que também só ele (o Diretor) sabe, mas também eles (Direção) estão aqui também para escutar os alunos senão eles acabam tendo atos que… fala que não é para ter uma violência, alguma … algum comportamento errado mas eles acabam tendo! (A8). |

Considerando que a “libertação é um ato social” (Freire; Shor, 1986) a escola constitui-se num ambiente de interação entre todos os seus componentes, ao contrário a educação acontece verticalmente. A educação deve ser composta por todos os atores do ambiente escolar, não somente do corpo docente. Ao contrário, outras violências emergem.

| |
|---|
| Eu vejo uma diferença bem grande dos homens como na refeição que às vezes a tia, tipo, é um prato desse tamanho pro homem e pra mulher, é tipo, uma coisinha de nada, assim é como eles dizem, é ‘3 conchada’ e pra gente é uma coisinha de nada é uma coisa que eu percebi bastante. (A16) |

Preconceitos, sexismos, desatenção a questões tantas vezes “invisíveis” repetem-se nas entrevistas. Assim como a sociedade, a escola padece diante de todos os olhos.

### 3.2 Todas desejam (e precisam) ser escutadas

Mais da metade, 56% das entrevistadas, relataram que um espaço de escuta seria o ideal, ou simplesmente que, quando ocorrer um problema, tenham com quem falar. A dialogicidade não pode ser entendida e usada como um instrumento criado e trazido de fora pelo professor/a, por vezes em concordância com sua opção política; é de um lado uma exigência da natureza humana e, de outro, a voz democrática do(a) educador(a) (FREIRE, 2019). Portanto, ainda que a comunicação seja algo inerente ao ser humano, a escuta e não somente os discursos, precisam ser democráticos.

| |
|---|
| Tem que ouvir direito né, porque se eu vou lá pedir ajuda, se eu vou conversar, não pode, não dá para ouvir agora, não tem como ouvir, não pode… e se tem tempo tu fala duas palavras, eles acham que tu falou tudo e eles querem resolver de última hora , ‘Ah mas daí pede para tua mãe te levar não sei aonde’, ‘Ah mas daí vai não sei aonde’ , ‘porque daí tem lugar não sei aonde…’ mas se eu estou vindo aqui, é porque eu não tenho outro recurso, se eu estou pedindo ajuda AQUI, é porque eu já pedi ajuda em outros lugares e outros lugares não me foram fornecidos a ajuda. (A21) |
| Ter mais conversa com as meninas para elas poderem conseguir se abrir porque acaba que uma tipo como eu, eu não sou muito de falar assim, eu acabo guardando para mim então eu acho que é mais fácil tentar com as meninas para elas conseguirem se defender. (A16) |

A ênfase na necessidade de diálogos sensíveis e com escuta ativa reflete a busca por um tratamento respeitoso e uma abordagem empática, especialmente diante de situações envolvendo rivalidade entre as alunas. A importância de uma comunicação respeitosa e compreensiva é evidenciada como fator crucial no ambiente educacional para promover o fortalecimento e a capacitação das estudantes. Contrapor a preservação das relações de poder demanda, portanto, compreensão acerca das estruturas políticas, culturais e econômicas, a fim de viabilizar a quebra de padrões sociais fundamentados na dominação (D’Oliveira, Silva, 2019). Portanto, um espaço não somente de comunicação, mas de comunicação ativa, é essencial para as adolescentes.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E POSSIBILIDADE DE CONTINUIDADES

Ao final desse estudo, foi possível observar violências perceptíveis e não perceptíveis no cotidiano das entrevistadas. Dentre as perceptíveis, temos as agressões físicas e verbais; dentre as não perceptíveis, foram apontadas as violências de gênero, intragênero, bullying, cyberbullying, assédio e preconceitos religioso e racial. As não perceptíveis ou simbólicas, assim são chamadas por não serem consideradas como violência, ou seja, ainda que uma aluna leve algumas questões para professores (as) ou para a equipe, a escuta não é ativa.

As violências simbólicas foram citadas pelas entrevistadas de formas distintas e próprias: algumas borraram as fronteiras do conformismo recorrente em muitas mulheres em nossa cultura, e corroboraram com a luta e indignação diária. A ressignificação do que acontece no entorno também foi um fator relevante. De acordo com os relatos, as palavras mais mencionadas foram assédio, violências, roupas, ou seja, referentes às violências de gênero sofridas. Portanto, verificou-se que as construções sociais e culturais em torno das identidades de gênero contribuem para a perpetuação dessas violências no ambiente escolar.

Dessa forma, durante a análise das entrevistas e com base no Diário de Campo, tornaram-se evidentes as situações de discussões ou conflitos que envolviam agressões físicas, conforme narrado por elas. Já em relação às violências simbólicas, muitas foram exemplificadas. Foram evidentes o assédio, frequentemente mencionado com sentimentos de ressentimento e vergonha, especialmente provenientes do sexo masculino; o bullying, manifestado por ofensas que causam desestruturação psicológica nas estudantes; o racismo, embora velado, não passava despercebido; a transfobia, que, ainda que sutil, não escapava à percepção daqueles que sofriam tal preconceito; a violência intragênero, marcada pela competição e agressões entre as próprias meninas, revelando uma preocupante ausência de sororidade já na fase da adolescência; e a disparidade nas normas e cobranças relativas às vestimentas, que não são aplicadas de maneira equitativa entre os gêneros masculino e feminino.

A partir do mapeamento das violências que acometem as entrevistadas, evidencia-se que a escola "desacolhe" as queixas das alunas em relação ao mal-estar que sentem frente às violências vividas, ou seja, ocorre a negação da experiência. Negar a experiência e/ou sentimento de alguém como legítimo, é uma das piores experiências vivenciadas.

Urge que gestores, secretarias de educação, prefeituras e estados, além de instituições privadas prestem atenção e abram espaço para debates e acolhimento em uma das mais importantes ações do ser humano: a escuta. Essa escuta deve ser ativa, pois o fato de as entrevistas terem sido longas e por tantas vezes intensas em termos de sentimentos e desabafos, reforça esse ponto. Demonstra também que nem sempre são mudanças tão gigantescas, que macroações também possuem grande relevância

na vida dos sujeitos. A contraposição às violências é fazer as subjetividades aparecerem e, quando isso ocorre, acontece também um exercício de bem-estar e saúde mental. Validar o que as adolescentes pensam, é uma demanda importantíssima que leva à reflexão.

Essa é apenas uma de tantas pesquisas necessárias relativas ao tema. É imperioso que formações, recursos financeiros e psicológicos, além de maior atenção às adolescentes aconteçam para que a mudança do padrão de violência seguido há tanto tempo pela sociedade e escola consiga iniciar o processo de mudança. Que cada um(a) seja o (a) primeiro(a) a de fato considerar os problemas e a metamorfose necessária.

## REFERÊNCIAS


ABRAMOVAY, Miriam (Org). **Escola e Violência.** Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: https://acesse.dev/fOHLN. Acesso em: 21 set. 2024.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade.** São Paulo: Pólen, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEAUVOIR, Simone**. O Segundo Sexo.** 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BILGE, Sirma; COLLINS, Patrícia. **Interseccionalidade.** São Paulo: Boitempo, 2020.

BOURDIEU, Pierre**. A Dominação Masculina.** 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2022.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998. Disponível em: https://l1nk.dev/UvFGz. Acesso em: 21 set. 2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**. Feminismo e Subversão da Identidade. 21. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2021.

CAMPANA, Maximiliano; MISKOLCI, Richard. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**. [*S.l.*], v. 32, n.3, p. 725-747, 2017. https://l1nq.com/tz9qA. Acesso em: 21 set. 2024.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

D’OLIVEIRA, Mariane Camargo; SILVA, Denise Regina Quaresma da. Aportes teóricos das dimensões de gênero nos contextos de violência: reflexões acerca da desnaturalização dos cânones subjugantes. **Revista de Direitos Fundamentais & Democracia**, Curitiba, v. 4, n.1, p.266-307, jan/abr 2019. Disponível em: https://encr.pw/2vbSu. Acesso em: 21 set. 2024.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020. (v.1 : vontade de saber. )

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir -** o nascimento da prisão. 20. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo**. À sombra desta mangueira**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. **Medo e Ousadia -** cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

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

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo** - políticas arrebatadoras. 14. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A Invenção da "Ideologia de Gênero"**: um projeto reacionário de poder. Brasília: Letras Livres, 2022.

LOURO, Guacira Lopes**. Gênero, Sexualidade e Educação.** 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SEFFNER, Fernando. **Derivas da Masculinidade** - representação, ambiguidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

TEIXEIRA, Cristiane Rollsing. **Diário de Campo.** Canoas, 2023.

# CAPÍTULO 24

## AS METODOLOGIAS ATIVAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DISRUPTIVAS FOMENTAM A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA? - A PERSPECTIVA DOCENTE

Isadora Gobi Pinto

## 1 INTRODUÇÃO

A alfabetização e letramento são saberes indissociáveis e que contemplam as primeiras etapas da formação humana e escolar, iniciando-se a partir da educação infantil, mas consolidando-se no Ensino Fundamental - Anos Iniciais. De acordo com a Lei nº 13.005/15, presente no Plano Nacional de Educação (PNE), o ciclo de alfabetização perpassa do 1º ano ao 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Entretanto, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o ciclo de alfabetização passa a ser considerado do 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

Segundo os documentos balizadores da alfabetização no Brasil, há uma idade prevista para que as habilidades da língua escrita sejam desenvolvidas. Entretanto, a realidade da sala de aula se apresenta de outra forma: estudantes chegando no 3º ano do ensino fundamental - anos iniciais, sem ler ou escrever; 12,7% da população de adolescentes de 15 anos, em 2020, apresentou analfabetismo funcional.

Para que a aprendizagem seja efetiva e o analfabetismo funcional seja combatido, acreditamos que é necessário partir de uma aprendizagem significativa, onde o sujeito é protagonista do seu conhecimento e as práticas pedagógicas partem do seu contexto, realizando uma conexão entre o teórico e prático. Buscando fomentar o desenvolvimento desses saberes, no contexto da alfabetização e do letramento, as práticas pedagógicas disruptivas, como o nome já prevê, rompem o padrão da pedagogia conteudista e bancária (Freire, 2017).

A partir desse contexto, o presente capítulo tem o objetivo de apresentar os resultados de uma dissertação, do tipo um estudo de caso de caráter qualitativo, realizado com professoras alfabetizadoras de uma escola privada situada em Porto Alegre/RS. O objetivo foi compreender se as metodologias ativas e as práticas pedagógicas disruptivas fomentam a aquisição da língua escrita e os saberes voltados ao letramento, a partir de uma aprendizagem significativa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As escolas brasileiras seguem um modelo que corresponde à sociedade, entretanto, um modelo que é reproduzido há muitas décadas e que nem sempre atende às reais necessidades sociais. Há uma dualidade nesta questão, pois por mais que esse método escolar reflita a sociedade, ele nem sempre contempla o que é realmente necessário para o seu pleno desenvolvimento. Segundo Oyazarbal (2013, p.19), "a educação corresponde a um projeto de sociedade. Cada sociedade, a partir de sua constituição imprime um sentido próprio à formação que deseja para os indivíduos que a integram".

Nesta perspectiva, a escola dialoga com os fatores sociais, culturais e psicológicos do meio para desenvolver o seu projeto pedagógico. A organização escolar, as disciplinas, currículos, regras e demais aspectos que contemplam este campo não são neutros e apresentam uma preposição entre o novo - a sociedade atual e suas quebras de paradigmas - e o velho - os métodos de ensino que são reproduzidos há muito tempo (transmissão de conteúdos). Ao compreender que as práticas escolares são resultado da sociedade em que estamos inseridos, é possível verificar que há uma contradição referente aos métodos aplicados. Como será possível desenvolver cidadãos críticos-reflexivos e responsáveis pelo meio, quando apenas repetimos padrões implementados há muito tempo? Levantar debates acerca das novas tendências pedagógicas traz à luz os modelos educativos vigentes em nosso país, assim como as mudanças necessárias para a efetivação da aprendizagem significativa.

Entrelaçando à alfabetização, compreendemos que alfabetizar e letrar é oportunizar ao sujeito a contribuição plena na sociedade, mas como poderíamos fazer isso se não rompermos a pedagogia bancária e transmissora? Afinal, o estudante é o protagonista na construção do seu próprio saber. Freire (2015) afirma:

> Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de "amaciá-la" ou "domesticá-la". [...] É preciso por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de recebedor da que lhe seja transferida pelo professor. (Freire, 2015, p.121)

Para que essa construção seja possível, precisamos, enquanto docentes, ofertar aos estudantes práticas disruptivas conectadas às metodologias ativas. As práticas disruptivas compreendem a propostas que rompem o padrão de uma pedagogia transmissora e compreendem um fomento para a construção de uma nova escola. Já as metodologias ativas correspondem aos diferentes métodos onde o protagonismo do estudante e do professor estão correlacionados, portanto, a construção em sala de aula ocorre a partir da relação entre os pares.

Compreendemos que a partir da relação das práticas pedagógicas disruptivas, com abordagens metodológicas diferenciadas, a aprendizagem significativa proposta por Ausubel (2000) pode ser

consolidada. Entretanto, cabe ao professor realizar atividades pedagógicas conectadas à realidade do sujeito e ao estudante cabe a disponibilidade e abertura para aprender.

No contexto dos anos iniciais da alfabetização e letramento, as práticas disruptivas contemplam propostas pedagógicas que proporcionam ao estudante a reflexão acerca do sistema da escrita e suas utilidades político-sociais. Da mesma forma, cabe ao educador preparar um ambiente alfabetizador, onde o estudante possua uma interação maior com materiais diversos, como: manipulação de jogos alfabéticos, jornais, revistas, calendários, parlendas, etc (Oyazarbal, 2013).

Para Gadotti (2003, p. 2) "aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente. A pedagogia serve de guia para realizar esse sonho". Sendo assim, ao discutir práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem significativa, ultrapassamos os muros da escola e das simples discussões sobre atividades escolares cotidianas, vamos além e adentramos no *sonho* de uma pedagogia para todos, construída a muitas mãos, visando o desenvolvimento integral do sujeito. E neste sentido, acreditamos que as metodologias ativas e as práticas disruptivas podem auxiliar na construção da aprendizagem significativa e no processo de alfabetização e letramento.

## 3 ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados foi realizada com sete professoras alfabetizadoras de uma escola privada assistencial situada em Porto Alegre a partir do uso da ferramenta *Google Forms*. Todas as professoras convidadas contribuíram para a pesquisa, compartilhando os seus saberes e inferências acerca da temática. Estas professoras são citadas como: a) Professora 1 (P1); b) Professora 2 (P2); c) Professora 3 (P3); d) Professora 4 (P4); e) Professora 5 (P5); f) Professora 6 (P6); g) Professora 7 (P7). Essa descrição foi organizada para compreender a perspectiva de cada uma diante das propostas apresentadas, preservando a identidade de todas.

As professoras selecionadas exercem a unidocência nas turmas de 1º e 2º ano dos Anos Iniciais na referida escola e possuem a faixa etária de 25 a 40 anos. As docentes trabalham, em média, há seis anos na Educação Básica. As respostas apresentadas foram retiradas do formulário preenchido pelas professoras.

### 3.1 As vozes do campo empírico

Iniciamos a análise de dados a partir da pergunta número 01: "O que você conhece sobre a temática de metodologias ativas?". Nesta perspectiva, as docentes apresentaram um ponto de compreensão em comum: a construção do conhecimento a partir do protagonismo do estudante. A P1 compreende que as metodologias ativas apresentam uma "forma de repensar o ensino tradicional,

tornando o aluno protagonista do processo de ensino-aprendizado". Já a P6 relata que as metodologias ativas "são as diversas formas de trazer aprendizagem significativa e de qualidade para os alunos".

Os aspectos apresentados pelas professoras dialogam com Freire (2016, p. 47) quando o autor relata: "saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Esta perspectiva vai, também, ao encontro do relato da P3, que compreende que as metodologias ativas podem "colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem". Considerando os relatos das P1, P3 e P6 e a conexão com Freire, acreditamos que as metodologias ativas apresentam caminhos possíveis para o fomento da aprendizagem significativa, pois utilizar metodologias ativas favorece o protagonismo e a construção da aprendizagem.

Com a pergunta 02 (você acredita na importância das metodologias ativas na alfabetização?) percebemos que as docentes compreendem que as metodologias ativas favorecem o desenvolvimento das habilidades dos estudantes e de sua autonomia, o que torna o processo de ensino e aprendizagem mais significativos. Por unanimidade, as docentes acreditam na importância das metodologias ativas para o processo de alfabetização. Como justificativa para a resposta, a P2 relata que com o uso das metodologias ativas no processo de alfabetização o estudante pode trazer sua realidade para o aprendizado. Em consonância, P5 justifica: "acredito ser de muita importância na alfabetização, pois os alunos se tornam protagonistas da aprendizagem, com iniciativa e assim construindo saberes sólidos".

Os relatos das professoras estão alinhados a Ausubel (2000) e à teoria da aprendizagem significativa, na qual o autor apresenta que, para a aprendizagem ser consolidada de forma significativa, com sentido, é preciso considerar a bagagem prévia dos estudantes e a sua realidade. Neste ponto, percebemos a importância de considerar os saberes prévios dos estudantes para assim auxiliá-los na construção do conhecimento, de forma que o professor possa oportunizar situações de aprendizagem com sentido e conectadas à realidade dos sujeitos.

As inferências vão ao encontro da pergunta 3: "Como você define a aprendizagem significativa?". Nesta pergunta as professoras apresentaram a sua compreensão sobre o termo em questão.

> Acredito que aprendizagem significativa é conhecer a realidade dos estudantes e proporcionar momentos que possam despertar a curiosidade e motivação. Até mesmo quando vamos fazer leituras, deixar que eles despertem a curiosidade e a partir daí construir com eles esse conhecimento e buscar as respostas juntos. Ou até mesmo quando pensamos em sala de aula invertida. (P3)

Já a P1 acredita que a aprendizagem significativa, no contexto da alfabetização, é "dar vez e voz aos alunos, considerar suas leituras de mundo, atrelar o currículo às suas experiências, valorizar seus saberes prévios sobre a língua materna". A P7, em consonância com a P1 E P3, acredita que a aprendizagem significativa é a "aprendizagem que toca, que ocasiona os atravessamentos de

vivências trazidas pelos estudantes". Neste sentido, compreendemos que ofertar proposições pedagógicas que visam à experiência e ludicidade dentro das ações cotidianas favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes desta faixa etária (06 a 07 anos de idade). Ao abordar o conceito de aprendizagem significativa, estamos abordando um desempenho global e, como já descrevemos repleto de sentido. Sendo assim, nossas percepções se alinham de certa forma as expressas pelas docentes.

O pensamento de Freire (1989, p.9) "a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...] Linguagem e realidade se prendem dinamicamente", se conecta com as ideias das professoras, pois a aprendizagem significativa está diretamente conectada à realidade dos sujeitos e à sua compreensão de mundo. Nesta pergunta, as professoras apresentaram, pontos em comum: a importância de considerar os saberes prévios dos estudantes.

Na pergunta 4 (Quais são, na sua concepção, os pressupostos de uma aprendizagem significativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I a partir do uso das metodologias ativas?), as professoras apresentaram suas percepções quanto ao uso das metodologias ativas e da aprendizagem significativa no contexto dos Anos Iniciais, em específico na faixa etária dos estudantes de 1º e 2º ano. A P3 compreende que os pressupostos da aprendizagem significativa nos Anos Iniciais estão na "escuta e na aprendizagem baseadas em problemas trazidos no meio educacional da turma". Já a P5 acredita que:

> Para que a aprendizagem significativa ocorra é importante que possamos conhecer o processo de aprendizagem, os conhecimentos prévios e os conhecimentos que queremos alcançar. A partir disso, traçamos atividades elaboradas, com diversos tipos de materiais que chamem a atenção dos alunos e que torne a aula divertida, lúdica, prazerosa e com muita qualidade. (P5)

Entrelaçamos a proposta apresentada pela P5 à teoria de Ausubel (2000) apresentada acima. Podemos perceber que a base da maioria das respostas está no respeito e na consideração do conhecimento prévio dos estudantes. Compreendemos, desta forma, que a aprendizagem significativa ocorre a partir desta premissa.

Através da pergunta 5: "Cite, pelo menos três, práticas educativas que você realiza e considera importantes para uma aprendizagem significativa", as professoras foram instigadas a apresentar exemplos de práticas educativas alinhadas à aprendizagem significativa. A P4 sinaliza que o brincar, os jogos e as rodas de conversa potencializam a construção do conhecimento nesta perspectiva. A P3 sinaliza que é importante "primeiro ouvir os alunos e seus interesses, conhecer e avaliar a forma como cada um aprende, construir materiais didáticos com temáticas a serem estudadas, realizando aulas com sala de aula invertida. Já a P5 apresenta como exemplos:

> Pesquisas em tablets, rodas de conversas para falarmos de determinado assunto, uso do livro didático, livros de literatura infantil, explorar materiais concretos (material dourado, alfabeto móvel, jogos), atividades com recorte e colagem, pintura, dobradura, massinha de modelar, argila. Atividades em pequenos e grandes grupos, jogos digitais dirigidos, etc. (P5)

As professoras traçam um caminho comum: a experiência, isto é, a aprendizagem a partir da experimentação e da ludicidade, da interação concreta do estudante com o conhecimento. Para Barbosa et al. (2011, p.34) "[…] em um ambiente adequado e motivador, estabelecerá a qualidade e experiências que serão vividas pela criança e contribuirá para a formação de uma personalidade íntegra e completa".

Percebemos que as professoras compreendem que as metodologias ativas proporcionam uma aprendizagem significativa, o que reforça o propósito de utilizar propostas inovadoras e lúdicas em sala de aula, respeitando e acolhendo a realidade de cada sujeito e visando a sua formação plena. Acreditamos nesta perspectiva educacional, onde o sujeito é respeitado e suas inferências são acolhidas, o tornando não apenas um participante do processo pedagógico, mas sim o *autor* do seu próprio conhecimento.

Quando questionadas sobre a relação das práticas educativas e a aprendizagem significativa no contexto dos Anos Iniciais, as professoras, em unanimidade, acreditam que os conceitos estão interligados, conforme apresenta o gráfico abaixo. A P5 relata: "acredito que existe relação, pois quando as práticas educativas são significativas, nós conseguimos enxergar a aprendizagem". Ao encontro com a premissa apresentada pela P5, a P6 relata que as práticas educativas alinhadas à aprendizagem educativa são capazes de "atender melhor cada necessidade do estudante".

Refletindo acerca do contexto dos Anos Iniciais, em específico do 1º e 2º ano, na pergunta 7 ("qual a diferença entre alfabetização e letramento?), as professoras apresentam suas inferências sobre os processos de alfabetização e de letramento, bem como suas especificidades. Para a P1 a "alfabetização é o processo de aquisição da leitura e da escrita. Letramento é a condição de compreender a função social da escrita e seu contexto prático".

A P6 sinaliza que "a alfabetização consiste em um processo que a criança desenvolve a capacidade de ler e escrever. O letramento consiste na função social, através das práticas que envolvem a escrita e a leitura". Percebemos que as ideias das participantes da pesquisa estão em consonância com o que ensina Soares (2009, p.10): "o letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever". A autora também afirma que "é letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana" (Soares, 2009, p. 98).

Traçando uma relação entre Soares (2009) e as perspectivas apresentadas pelas professoras, enfatizamos a importância do docente neste processo, pois a partir da reflexão contínua da prática é possível aprimorar as metodologias usuais e auxiliar na construção dos saberes discentes. Seguindo neste contexto, as professoras foram questionadas acerca da importância da formação docente para a realização das práticas pedagógicas alinhadas à aprendizagem significativa. Apenas uma das setes professoras sinalizou que acredita não ser necessária a realização de uma formação específica. Como

justificativa, a P3 apresenta: “acredito que não, pois durante a formação acadêmica já é informado que o aluno não é uma tábula rasa, e que precisamos ouvir os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes”. O conceito abordado pela professora vai ao encontro de Piaget (1985), que defendia a ideia de que as crianças não eram seres sem conhecimento, desmistificando o pensamento de Locke (1643-1704), que acreditava que as crianças recém-nascidas eram tábulas rasas. Apesar do conceito apresentado por uma das professoras, acreditamos que a formação continuada docente é muito importante dentro do processo pedagógico, pois é a partir da reflexão da prática que a realidade escolar pode ser transformada, atendendo de forma efetiva as demandas da sociedade.

As demais professoras traçam um caminho alinhado ao descrito acima, pois acreditam que é extremamente importante a formação continuada docente, tendo como temática específica à aprendizagem significativa no contexto da alfabetização e do letramento. A P5 enfatiza que “é fundamental a formação específica para aprendizagem significativa nas turmas de anos iniciais da alfabetização” e a P6 reforça: "acredito que os professores devem se atualizar sempre e que é importante a formação específica para desenvolver cada vez mais habilidades relacionadas às práticas significativas”.

Por fim, na pergunta 09 as professoras foram questionadas sobre quais são os saberes docentes necessários específicos para o 1º e 2º ano dos Anos Iniciais e como eles se relacionam com a aprendizagem significativa. Em sua maioria (90%), as professoras reforçam a importância de considerar os conceitos prévios dos estudantes. Além disso, a P1 pontua os seguintes saberes:

> Conhecimentos sobre linguística, níveis da psicogênese da língua escrita, alfabetização e letramento, currículo específico, educação inclusiva, entre outros. Todos esses saberes são necessários para um bom planejamento e uma boa prática levando em consideração a turma no geral e cada aluno individualmente. (P1)

Como descrito anteriormente, a Psicogênese da Língua Escrita, formulada por Ferreiro e Teberosky (1999) parte do pressuposto que o processo de alfabetização está dividido em quatro etapas: 1) pré-silábico; 2) silábico; 3) silábico-alfabético; 4) alfabético. Cada etapa possui atribuições e significados específicos para o acompanhamento do processo de alfabetização do estudante. Nesta perspectiva, compreendemos, assim como a P1, ser extremamente necessário que o professor alfabetizador tenha conhecimento desta teoria. Além do conhecimento das propostas de Ferreiro e Teberosky (1999) também inferimos ser necessário à construção de um planejamento adequado à turma e suas necessidades, bem como incentivar a participação das famílias neste processo.

Realizando a categorização das respostas das participantes do estudo, retomamos as nossas categorias previamente estabelecidas: A) Os saberes docentes relacionados à alfabetização e letramento; B) Práticas voltadas à aprendizagem significativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Metodologias ativas, práticas disruptivas). Para elucidar a categorização, elaboramos o quadro 1, que segue.

Quadro 1 - categorização das respostas das participantes do estudo.

| SABERES DOCENTES RELACIONADOS À ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO | PRÁTICAS VOLTADAS À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL |
|---|---|
| Conhecimento das práticas pedagógicas com metodologias ativas.<br><br>Valorização dos saberes prévios dos estudantes.<br><br>Saberes curriculares.<br><br>Compreensão das diferentes atribuições dos processos de alfabetização e letramento.<br><br>Práticas pedagógicas voltadas ao "*Alfaletrar*".<br><br>Linguística.<br><br>Compreensão dos conceitos apresentados na psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999). | Incentivo ao protagonismo estudantil.<br><br>Colocar o estudante no centro do processo.<br><br>Implementação de metodologias ativas, como a sala de aula invertida.<br><br>Conectar o planejamento às necessidades dos estudantes.<br><br>Momentos de escuta ativa dos estudantes e suas necessidades.<br><br>Atividades lúdicas, como: brincadeiras, jogos de roda, tecnologias digitais, etc.<br><br>Uso de materiais diversos, como: material dourado, massinha de modelar, argila, livros infantis, alfabeto móvel, entre outros. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2022).

Como vimos, sobre os saberes relacionados ao uso das metodologias ativas na alfabetização e no letramento, as professoras consideraram: "acredito ser de muita importância na alfabetização, pois os alunos se tornam protagonistas da aprendizagem, com iniciativa e assim construindo saberes sólidos". (P5) e "[...] dar vez e voz aos alunos, considerar suas leituras de mundo, atrelar o currículo às suas experiências, valorizar seus saberes prévios sobre a língua materna" (P1). Sendo assim consideramos que os saberes relacionados são: 1) conhecimento das práticas pedagógicas com metodologias ativas; 2) valorização dos saberes prévios dos estudantes; 3) saberes curriculares.

Outros pontos apresentados pelas professoras no âmbito da alfabetização e do letramento foram a diferença entre os processos e como é possível realizá-los em conjunto. Para a P1, a "alfabetização é o processo de aquisição da leitura e da escrita. Letramento é a condição de compreender a função social da escrita e seu contexto prático". As demais apresentaram consonância com esta ideia. Sendo assim, conectamos as respostas aos saberes: 1) compreensão das diferentes atribuições dos processos de alfabetização e letramento; 2) práticas pedagógicas voltadas ao *"Alfaletrar"* (Soares, 2020).

Em seguida, as professoras foram questionadas sobre os saberes específicos necessários para o 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e apresentaram perspectivas relacionadas à linguística, conhecimento dos níveis da língua escrita (Psicogênese da Língua Escrita), conhecimento da estrutura curricular e suas especificidades, conhecimento dos saberes prévio dos estudantes, entre outros pontos. Neste contexto, relacionamos as seguintes questões: 1) Linguística; 2) Compreensão

dos conceitos apresentados na Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999); 3) Valorização dos saberes prévios dos estudantes; 4) Saberes curriculares.

Relativo à coluna das “Práticas voltadas à aprendizagem significativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” separamos, de acordo com a resposta das professoras, alguns tópicos que elucidam os achados da pesquisa nesta temática. Quando abordamos a temática das metodologias ativas, a professora 01 considerou que as metodologias ativas são "[...] uma forma de repensar o ensino tradicional, tornando o aluno protagonista do processo de ensino-aprendizado”. Para a P3 as metodologias ativas possibilitam “colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem”. Sendo assim, consideramos como práticas pedagógicas que possibilitam a aprendizagem significativa no contexto dos Anos Iniciais: 1) Incentivo ao protagonismo estudantil; 2) Colocar o estudante no centro do processo; 3) Implementação de metodologias ativas, como a sala de aula invertida. 4) Conectar o planejamento à necessidade dos estudantes.

Ao alinharmos as metodologias ativas e a aprendizagem significativa nos Anos Iniciais, as professoras apresentaram suas inferências, relatando que: “Acredito que aprendizagem significativa é conhecer a realidade dos estudantes e proporcionar momentos que possam despertar a curiosidade e motivação [...]” (P3). A P7 relata que a aprendizagem significativa é a “aprendizagem que toca, que ocasiona os atravessamentos de vivências trazidas pelos estudantes”. (P7). Considerando a aprendizagem significativa e as metodologias ativas, solicitamos também as professoras que apresentassem exemplos de práticas educativas alinhadas à aprendizagem significativa. Para a P4, “o brincar, os jogos e as rodas de conversa potencializam a construção do conhecimento”. A P5 apresenta diferentes recursos, sendo eles: pesquisa em tablets; rodas de conversa; uso de literatura infantil; exploração de materiais concretos; jogos digitais; atividades em grupo; etc.

Concluímos que, por meio das respostas apresentadas e dos referenciais teóricos que subsidiaram esta pesquisa, as práticas voltadas à aprendizagem significativa e as metodologias ativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, são possíveis através de: 1) momentos de escuta ativa dos estudantes e suas necessidades; 2) atividades lúdicas, como: brincadeiras, jogos de roda, tecnologias digitais, etc.; 3) uso de materiais diversos, como: material dourado, massinha de modelar, argila, livros infantis, alfabeto móvel, entre outros.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: NOVOS CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Refletir sobre práticas pedagógicas que proporcionam um processo de alfabetização e de letramento significativo vai além de discutir saberes docentes, pois adentra em contextos históricos e sociais da educação brasileira, afinal, *alfaletrar* (Soares, 2020) é um ato político. A linguagem é uma

das mais importantes expressões humanas, estando diretamente conectada à cultura, contexto histórico e social de cada indivíduo.

As metodologias ativas e as práticas pedagógicas disruptivas são caminhos que possibilitam a construção destas novas perspectivas. Compreendemos e concluímos que estas abordagens fomentam a aprendizagem significativa, pois realizam a quebra da pedagogia conteudista e transmissora. A partir das inferências das professoras e da análise de dados, solidificamos o referencial teórico apresentado, pois percebemos que a teoria, neste caso, está alinhada à prática. Ao abordarmos os conceitos das metodologias ativas e da disrupção, abordamos também as práticas transformadoras e emancipatórias realizadas no cotidiano escolar, conforme descrito pelas docentes.

Sendo assim, acreditamos que a relação entre as metodologias ativas e a aprendizagem significativa podem potencializar o processo de alfabetização e de letramento. Além de auxiliar no desenvolvimento da autonomia, autorregulação, criatividade e muitos outros aspectos pertinentes à formação integral. Por fim, reforçamos o propósito de dar vez e voz para as professoras alfabetizadoras, profissionais que fazem grande diferença no nosso país. Desta maneira, apresentamos um caminho de transformação educacional, que engloba não apenas o aprimoramento das práticas pedagógicas, mas sim a construção de uma pedagogia democrática, emancipatória, respeitosa e significativa.

## REFERÊNCIAS


AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology:** a cognitive view. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicología educativa:** un punto de visto cognoscitivo. México: Trillas, 1980.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa/PT**:** Plátano Edições Técnicas. Paralelo Editora, LDA, 2000.

AUSUBEL, David P. **A aprendizagem significativa.** São Paulo: Moraes, 1980.

BARBOSA, G.H.L.; FILIPE, B.T.C.; SACCHETTO, K.K.; MADASCHI, V.; SILVA, P.L.; SILVA, J.R.S.; SILVA, R.C.T. O ambiente lúdico como fator motivacional na aprendizagem escolar. **Cadernos em distúrbios do desenvolvimento**, São Paulo, v.11, n.1., p.28- 36, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: https://l1nk.dev/cN4Iz. Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** 2014. Disponível em: https://l1nk.dev/4v4Oh. Acesso em: 21 nov. 2024.

BERGMANN. J.; SAMS, A. **Flip Your Classroom:** Reach Every Student in Every Class Every Day. Washington,: International Society for Technology in Education, 2012.

CHISTENSEN, Clayton; HORN, Michael; JOHNSON, Curtis. **Inovação na sala de aula**. Porto Alegre: Bookmann, 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 54. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 63 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2017.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Grubhas, 2003.

MASINI, Elcie F. Salzano; MOREIRA, Marco A. **Aprendizagem significativa:** a teoria de aprendizagem de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

OYARZABAL, Graziela Macuglia. **Fundamentos teóricos e metodológicos dos anos iniciais.** Curitiba: Editora Intersaberes, 2013.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária Ltda, 1985.

PINHO, Verônica Rios Eufrasino. Cognição na infância: Comparações entre recentes pesquisas e a teoria de Jean Piaget. Psicologia.PT - **O portal dos psicólogos**. Manaus, 2010. Disponível em: https://acesse.dev/0xRao. Acesso em: 21 nov. 2024.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora LTDA, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e método. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

# CAPÍTULO 25

## AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE:
UM DIÁLOGO COM A LITERATURA

Francisco Gomes Viana
Hildegard Susana Jung

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é tema recorrente entre os pesquisadores em educação, que buscam construir novos conhecimentos e/ou embasar boas práticas pedagógicas no campo educacional. A compreensão do papel das competências socioemocionais na formação integral do aluno possui importância estratégica em vários aspectos: preparar o aluno para a convivência em sociedade, para o mercado de trabalho e para gerir seu próprio destino ao longo da vida, dentro das exigências do mundo complexo do século XXI. Além disso, o uso das competências socioemocionais nas escolas permite a criação de um ambiente mais inclusivo, tolerante e proporcionando uma convivência harmoniosa entre alunos, professores e alunos, contribuindo para a construção de uma sociedade menos violenta e agressiva, nos tempos de contemporaneidade.

A identificação dos componentes curriculares voltados para a formação e desenvolvimento das competências socioemocionais nos itinerários formativos dos futuros docentes pode permitir manutenção ou revisão das práticas pedagógicas, resultando em ganhos para todos os envolvidos: docentes, discentes e comunidade em geral. A formação integral foca, não apenas em desenvolver habilidades técnicas, mas também nos processos da gestão das emoções, resiliência, empatia e atitude positiva, repercutindo em todas as áreas da vida do aluno, inclusive em sua saúde mental.

A partir desse contexto, o capítulo tem por objetivo discutir sobre a importância das competências socioemocionais na formação inicial docente a partir de um mapeamento de teses e dissertações realizado nas plataformas Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Capes. Trata-se, portanto, de um estudo do tipo estado do conhecimento, de abordagem qualitativa.

## 2 O ESTADO DO CONHECIMENTO

O tipo de pesquisa que se está realizando é de cunho bibliográfico, do tipo estado do conhecimento, que visa compreender e ter um panorama de determinada temática em determinado

período. De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 155), trata-se da "identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção cientifica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica".

A abordagem do estudo é qualitativa. Segundo Bardin (2016), trata-se de uma forma de encarar os dados sem análises estatísticas, nem cálculos matemáticos, mas com um olhar subjetivo, atento às questões sociais e educacionais, como é o caso deste estudo. A análise dos dados seguiu as orientações de Bardin no que se refere à organização e interpretação dos dados, uma abordagem particularmente importante nas ciências sociais, pois busca compreender o conteúdo subjacente de textos, discursos, imagens, entre outros. De acordo com a autora, a organização do material passa pelas seguintes fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A categorização, um ponto central na análise de conteúdo de Bardin, é o processo de agrupar elementos do conteúdo em categorias que compartilham características comuns. Dessa forma, estabelecemos como categorias duas das próprias palavras-chave com as quais realizamos as buscas, por considerá-las, como aconselha Bardin (2016), exaustivas, ou seja, orientadas por critérios semânticos (por significado). Assim, as categorias de análise, que foram elencadas a partir do objetivo geral da pesquisa, são: competências socioemocionais e formação inicial docente.

## 2.1 Procedimentos para o mapeamento das produções

Como anunciado, para a consecução do objetivo da presente pesquisa realizamos um mapeamento de teses e dissertações nas plataformas Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com as palavras-chave "Competências socioemocionais", "Formação inicial docente" e "Pedagogia". Utilizamos a busca avançada objetivando uma maior precisão na seleção, delimitando o seguinte filtro: ano de defesa de 2017 a 2023. De acordo com o resultado obtido, fomos acrescentando outros filtros, como: idioma, campo de pesquisa, universidades, teses e dissertações, visando a redução ou refinamento nos dados apresentados.

Ao direcionarmos a busca para o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com a mesma palavra-chave, emergiram 274 pesquisas, sendo todas de mestrado. Ao refinarmos a busca com os filtros "Área de conhecimento: educação" e "Área de Concentração: educação", obtivemos 97 e 43 produções, respectivamente. Ao combinarmos os descritores "Competências socioemocionais *and* pedagogia" obtivemos 73 pesquisas como resultado. Também combinamos os descritores "Competências socioemocionais *and* formação inicial", tendo apresentado 20 resultados.

Já no portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando a palavra-chave "competências socioemocionais" e restringindo o período entre 2017 e 2023, obtivemos 111 achados, dos quais, seis de Programas de Pós-graduação em Educação, 14 da Área de Conhecimento Ciências Humanas: Educação. Reunindo os descritores "competências socioemocionais *and* formação de professores" obtivemos 11 resultados. No Catálogo da CAPES, reunindo "competências socioemocionais *and* formação de professores" obtivemos 66 estudos; com o filtro Área Conhecimento: Educação, 35, e delimitando para Área de Concentração: Educação, foram oito produções, todas dissertações de mestrado.

O descritor "pedagogia" foi utilizado combinado aos outros dois descritores (Competências Socioemocionais *and* Formação Inicial) em vista da abrangência do termo, já que o seu uso isoladamente apresentou um número demasiadamente elevado de resultados (mais de 56.000 na plataforma da Capes); restringido o período entre 2018 e 2023, a busca apresentou 19.216 resultados, mostrando-se ainda inviável para a pesquisa.

Dessa forma, fomos aplicando filtros e restringindo a busca para os anos de 2020, 2021, 2022 e 2023. Tendo realizado a leitura dos títulos, resumos e considerações finais, chegamos a cinco dissertações e uma tese que mostraram aderência com o escopo do presente estudo. Nenhuma tese foi localizada com estes critérios e estas palavras-chave no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. O quadro 1, na sequência, apresenta um panorama dessas produções mapeadas.

Quadro 1 - Seleção de dissertações e teses sobre CSE e demais descritores

| TÍTULO | AUTOR | NÍVEL | ANO |
|---|---|---|---|
| As competências socioemocionais na política curricular da BNCC: desdobramentos na formação de professores | SILVA, Graciela Coêlho da | M | 2021 |
| Competências socioemocionais e desempenho docente na educação básica: desenvolvimento de medida e teste de modelo | CARIAS, Iago Andrade | M | 2020 |
| As competências e habilidades socioemocionais necessárias aos professores do século XXI: um estudo à luz da ética, da excelência e do engajamento | DUARTE, Patrick Marinho | M | 2021 |
| Competências cognitivas e socioemocionais: formação de docentes para contemplar a diversidade na rede pública da cidade de São Paulo | RODRIGUES, Michele Aparecida Cerqueira | M | 2023 |
| Formação docente: contribuições das competências socioafetivas para o processo de ensino e aprendizagem | CUNHA, Eliane Queiroz | M | 2021 |
| Competências socioemocionais na formação e na prática docente: percepções de professoras da Educação Infantil. | RABELO, Jeriane da Silva | D | 2021 |

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa (2023).

Enquanto isso, na BDTD, o mesmo descritor apresentou 50.935 resultados e, restringindo-se o período entre 2018 e 2023, obtivemos 21.817. Mesmo combinando as palavras-chave "pedagogia"

*and* “formação inicial", no mesmo período, são 2.626 pesquisas encontradas, ficando inviável a seleção e análise desta quantidade de pesquisas. Como nosso tema se concentra na formação superior de futuros docentes, preferimos buscar similaridades no mesmo nível ou em pós-graduação, especialmente nas áreas voltadas para a educação, sem deixar de considerar abordagens que dialogam com a combinação de nossas palavras-chave: competências socioemocionais, formação inicial docente e pedagogia.

Pelos fatores mencionados, decidimos utilizar o descritor “pedagogia” combinado com os outros descritores, “formação inicial” e “competências socioemocionais. O quadro 2, na sequência, apresenta a seleção de cinco dissertações sobre Competências Socioemocionais (CSE) e demais descritores na plataforma BDTD.

Quadro 2: Seleção de dissertações e teses sobre CSE e demais descritores

| TÍTULO | AUTOR | NÍVEL | ANO |
|---|---|---|---|
| O guia CASEL para a aprendizagem socioemocional escolar: uma análise a partir da pedagogia social. | CHICOSKI, Olavo Henrique de Souza | M | 2023 |
| As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral. | ZAMBIANCO, Danila Di Pietro | M | 2020 |
| Competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise de suas finalidades educativas | GRANDO, Patrícia | M | 2021 |
| Educação emocional na educação infantil: concepções da docência sobre as competências socioemocionais da BNCC | DALAGNOL, Rosângela Fátima | M | 2021 |
| A percepção das emoções e dos sentimentos na Base Nacional Comum Curricular e suas influências sobre as práticas pedagógicas de educadores na educação infantil, em Três Lagoas/MS. | ALCAMIM, Daniela da Silva Pereira | M | 2020 |

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa (2023).

Como se trata de um tema que foi regulamentado em 2017, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), acrescentamos a pesquisa de artigos científicos na plataforma Google Acadêmico. Após o refinamento, realizamos leitura do resumo, palavras-chave, objetivos e considerações finais das pesquisas encontradas para identificarmos possíveis proximidades e/ou distanciamentos em relação à nossa pesquisa. Ao iniciarmos a busca com a palavra-chave “competências socioemocionais” e suas variações, no Portal Google Acadêmico, foram apresentadas 16.100 produções. Ao acrescentarmos a palavra “BNCC”, reduziu-se para 8.770, o que ainda seria uma quantidade expressiva para análise, mas demonstra o elevado interesse pelo tema.

Dessa forma, restringimos a busca para o período de 2020 a 2024 e colocamos entre aspas a expressão: “competências socioemocionais na formação docente”. A partir desse filtro, localizamos quatro artigos que dialogam com a temática desta pesquisa, como mostra o quadro 3, na sequência.

Quadro 3 - Busca de artigos no Google Acadêmico

| TÍTULO | AUTOR | PERIÓDICO | ANO |
|---|---|---|---|
| Formação de professores para educação socioemocional | DA CONCEIÇÃO TESCH, Adriana, *et al*. | Revista Ilustração | 2023 |
| As competências socioemocionais e o processo de ensino e de aprendizagem escolar | LUCENA, Vanessa Ramos; DE SOUZA OLIVEIRA, Sabrina Maria; MANFRÉ, Ademir Henrique | Anais do INEPE | 2021 |
| Formação docente, formar o professor na mudança e para a mudança | SANTOS, Antonio Hamilton *et al*. | Revista Concilium | 2023 |
| Gaiolas epistemológicas: o experienciar de pássaros/pesquisadores em projetos interdisciplinares buscando (re) significar competências | LOPES, Domingos Antonio; SAMÁ, Suzi. | Revista VIDYA | 2024 |

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa (2023).

Como podemos perceber, o artigo de Lucena, De Souza e de Manfré (2021) foi publicado em anais de evento e não em periódico. Ainda assim, optamos por mantê-lo no mapeamento, por considerá-lo relevante para os dados da pesquisa.

## 3 ANÁLISE DE RESULTADOS

### 3.1 Categoria competências socioemocionais

A dissertação de Chicoski (2023) se propõe a analisar a teoria sociopedagógica presente no Guia CASEL referente à Aprendizagem Socioemocional (ASE) e sua relação com a práxis educativa, além de sistematizar seus componentes, que são detalhados pela pesquisa. Em sua avaliação, Chicoski (2023, p. 148) afirma que “o guia apresenta uma proposta sociopedagógica porque é voltada para o processo de socialização do sujeito, por meio da instituição escolar e sua comunidade educativa”, além de identificar uma possível contradição entre os processos de adaptação e emancipação, em vista da ausência de criticidade presente no Guia.

A pesquisa de Zambianco (2020) indica através de seu título “As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral” a promoção da distinção entre CSE e o desenvolvimento moral dos alunos, buscando investigar esse processo. A autora enfatiza, ao final do estudo, que embora se reconheça que as competências socioemocionais são necessárias para uma educação integral, elas precisam ser reguladas pelos valores morais, ou seja, pela presença do autorrespeito na personalidade. A abordagem, portanto, está voltada à formação integral do aluno, abrangendo também aspectos morais da educação integral.

Na dissertação de Grando (2021), “Competências Socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise de suas finalidades educativas”, a autora se propôs a compreender as finalidades educativas que legitimaram a introdução das competências socioemocionais na BNCC dentro do contexto e processo histórico-social. A autora evidencia que “o avanço do setor privado sobre o público, o processo de democratização da educação e da escola sofrem grandes retrocessos, pois há um esvaziamento da participação, autonomia e também da transparência dos sistemas e das políticas de educação” (Grando, 2021, p. 77). Com isso, a pesquisadora compreende que, reduzindo as CSE aos interesses do mercado e sujeitando-as às demandas produtivas do século XXI, elas podem tornar-se reféns da pauta do setor privado.

A dissertação de Dalagnol (2020) com o título “Educação emocional na educação infantil: concepções da docência sobre as competências socioemocionais da BNCC” buscou identificar as percepções dos coordenadores pedagógicos e professores das escolas municipais de um município do Rio Grande do Sul sobre a educação socioemocional e suas competências. Em sua pesquisa, a autora identificou a urgência em dar voz aos professores em suas angústias (autocuidado), além de enfatizar a revisão dos currículos de formação inicial e continuada. Em suas palavras: “é preciso levar em consideração a importância de inclusão dos métodos autoformativos como aliados no processo de formação continuada, tendo as experiências de vida e da profissão, bem como a realidade de cada instituição como pauta dessas formações” (Dalagnol, 2020, p. 146).

Com o título “A percepção das emoções e dos sentimentos na Base Nacional Comum Curricular e suas influências sobre as práticas pedagógicas de educadores na educação infantil, em Três Lagoas/MS”, a dissertação de Alcamim (2021) buscou identificar as bases teóricas e epistemológicas sobre as emoções e os sentimentos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas influências sobre as percepções e práticas pedagógicas naquele município. Após realização de pesquisa junto a dois grupos focais de professoras, afirma que o foco nas CSE está consoante ao “desenvolvimento e manutenção das políticas neoliberais” (Alcamim, 2021, p. 177).

Com o objetivo de analisar as relações entre as CSE e o desempenho do ensino fundamental, Carias (2020) apresentou sua dissertação “Competências socioemocionais e desempenho docente na educação básica: desenvolvimento de medida e teste de modelo”. Embora seja na área de Psicologia, traz algumas contribuições das CSE para o bom clima em sala de aula favorecendo a formação integral do aluno. A pesquisa lança mão de dois campos empíricos para a pesquisa: um junto aos professores e outro junto aos alunos, focado na criatividade. Cabe destacar que tais modelos de avaliação em relação às CSE ainda não são consenso entre pesquisadores e educadores, recebendo algumas críticas em seus resultados, em vista da subjetividade do tema.

O artigo de Lopes e Samá (2024) aborda a questão das CSE nas práticas interdisciplinares. Segundo os autores, para promover uma educação integral é necessário que práticas pedagógicas

articulem as múltiplas realidades vivenciadas pelos estudantes com o desenvolvimento de CSE para além das competências cognitivas. Utilizando o termo “gaiolas epistemológicas”, explicam que é necessário romper a visão reducionista do currículo, abrir as portas das gaiolas epistemológicas em busca de outras práticas, outras rotas migratórias. Dessa maneira, explicam que é possível aos pássaros/pesquisadores ressignificar suas rotas interdisciplinares e ficar nas CSE.

### 3.2 Categoria formação inicial docente

É necessário esclarecer que, tendo optado por realizar uma busca cruzada entre as palavras-chave formação inicial docente e competências socioemocionais, a abordagem desta categoria está relacionada com as CSE, tendo em vista o objetivo desta pesquisa, que discutir sobre a importância das competências socioemocionais na formação inicial docente. Se fizéssemos a busca sobre formação inicial docente sem esse cruzamento, os resultados acabariam nos levando ao currículo de formação inicial, tema que não é o escopo do presente estudo.

Cunha (2021), em sua dissertação “Formação docente: contribuições das competências socioafetivas para o processo de ensino e aprendizagem”, destaca a implantação da BNCC, o estabelecimento da afetividade nas relações e a boa convivência em sala de aula como peças importantes na aprendizagem. Em vista disso, realizou uma pesquisa em um centro universitário buscando identificar junto aos formandos de Pedagogia a percepção de atividades relacionadas às competências socioafetivas. A autora utiliza o termo competências socioafetivas com o mesmo sentido de CSE. Concluiu que há certa confusão com os conceitos e com as próprias competências em si que são desenvolvidas em sala de aula, posto que algumas são trabalhadas e outras não, além da presença de outras competências não contempladas na BNCC.

A dissertação de Rodrigues (2023) tem como título “Competências cognitivas e socioemocionais: formação de docentes para contemplar a diversidade na rede pública da cidade de São Paulo”. A pesquisa dialoga com a necessidade de formação continuada dos docentes no desenvolvimento de competências e apresenta a contribuição das CSE para a inclusão e conscientização acerca da diversidade em sala de aula. Além disso, destaca a contribuição para a importância das CSE frente aos desafios da educação inclusiva e diversa, envolvendo docentes e discentes em um microcosmo da sociedade.

A dissertação de Silva (2021) traz em seu título “As competências socioemocionais na política curricular da BNCC: Desdobramentos na formação de professores”. A pesquisa investiga especificamente a proposta de formação de professores da rede municipal de Santa Maria (RS) com enfoque nas CSE previstas na BNCC, por meio de um estudo de caso. Embora reconheça a importância das CSE para a saúde emocional dos professores, Silva (2021, p. 89) apresenta um alerta:

"é necessário cautela, em relação a possíveis interferências de instituições privadas (lógica neoliberalista), para lutar contra a mercantilização da escola pública". Sua pesquisa tem forte influência da psicologia (a autora também é graduada em Psicologia) e aborda o modelo dos cinco fatores da personalidade denominado *Big Five*, oriundo da chamada Psicologia Positiva norte-americana: experiência, amabilidade, consciência, estabilidade emocional e extroversão. Silva (2021) reconhece a importância do cuidado com o professor, mas aponta lacunas na formação inicial das CSE em sua pesquisa.

A dissertação de Duarte (2021, p. 5) "busca compreender quais são as competências e habilidades socioemocionais necessárias aos professores do século XXI". O autor procura elaborar um modelo do que seria um "bom professor" em analogia à "[...] experiência prática desenvolvida pelos pesquisadores Horward Gardner, William Damon e Mihaly Csikszentmihalyi no *The Good Project,* apresentado como o "*The Good Work*", uma das linhas de pesquisa do Project Zero da Universidade de Harvard" (Duarte, 2021, p. 5). Duarte (2021) realiza uma pesquisa bem metódica acerca dos termos competências, habilidades, *soft skills* e CSE, inclusive na língua inglesa, trazendo elementos da administração, economia e psicologia para enriquecer sua pesquisa, e algumas contribuições: "[...] pudemos sugerir quais seriam as competências e habilidades socioemocionais necessárias aos professores do século XXI que [...] com a construção do que viria a ser um Bom professor preparado para enfrentar a complexidade e as mudanças propostas" (Duarte, 2021, p. 95). Mesmo reconhecendo a dificuldade de estabelecer com precisão e unanimidade o conceito de CSE, aponta para algumas habilidades essenciais: criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em grupo e comunicação, a serem desenvolvidas nas licenciaturas.

A tese de Rabelo (2021) apresenta algumas abordagens em relação aos conceitos de CSE, além da aproximação apresentada entre os saberes docentes da formação inicial e a prática docente. Sua pesquisa foi voltada para a educação infantil e ancorada nos princípios da Neurociência, além de utilização de pesquisa/entrevista com professores para obter a visão destes em relação às práticas de CSE. Um dos resultados de sua pesquisa junto aos professores, inquirindo-os sobre sua formação inicial, foi de que as CSE já aparecem nos currículos "dos profissionais da educação como competência docente necessária, mas ainda estão longe de serem utilizadas na prática escolar, principalmente na formação inicial do professor, momento ideal para o desenvolvimento dessas competências" (Rabelo, 2021, p. 100).

O artigo de Tesch *et.al* (2024) considera que existe uma lacuna na formação de professores no que se refere às competências socioemocionais. O estudo buscou "analisar a importância da formação de professores em competências socioemocionais e discutir sua integração efetiva na educação" (Tesch, *et.al*, 2024, p. 11). Os resultados mostraram que a formação inicial docente que contempla competências socioemocionais impacta de forma positiva e significativa no bem-estar de todos os

envolvidos, favorecendo um ambiente educacional propício à aprendizagem. Além da formação inicial, os autores acreditam que a formação continuada docente também precisa contemplar as CSE e, para tanto, destacam a necessidade de políticas públicas de suporte e iniciativas que promovam essa formação, evidenciando programas e projetos bem-sucedidos que integram a educação socioemocional no cotidiano escolar.

O artigo de Lucena, Oliveira e Manfré (2021) investiga como as competências socioemocionais podem contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os autores defendem que a formação docente é um elemento fundamental no processo de inclusão das competências socioemocionais na formação escolar, pois o trabalho com as competências socioemocionais "é vantajoso para o desenvolvimento da criança e do adolescente de forma integral, ao passo que o aluno adquire novas competências, ele interage com o mundo de forma mais autônoma e proativa com relação às demandas do século 21" (Lucena, Oliveira e Manfré, 2021, p. 2342).

O artigo de Santos et.al (2023) aborda que a formação docente está diretamente relacionada com a qualidade da educação. Além do desenvolvimento de CSE durante a jornada formativa, os autores compreendem que a formação docente deve ser sistematizada e contínua. Dessa forma, será possível oferecer aos alunos um ensino eficiente e atender às suas necessidades. Contudo, além das CSE, a formação docente, precisa incluir habilidades tecnológicas, para que os professores possam atender às demandas educacionais do século XXI.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realiza mostrou que as competências socioemocionais na formação inicial docente são essenciais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que vai além do ensino de conteúdos técnicos ou acadêmicos. Elas permitem que os futuros professores desenvolvam habilidades que favorecem a gestão das próprias emoções, o trabalho em equipe, a empatia e a capacidade de resolver conflitos no ambiente escolar. Esses aspectos são fundamentais para a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e acolhedores, que promovam o desenvolvimento integral dos alunos. Entre as questões levantadas nas categorias de análise Competências Socioemocionais e formação inicial docente, podemos destacar:

a) A gestão das emoções e o autoconhecimento: Professores que desenvolvem habilidades socioemocionais, como o autoconhecimento e a regulação emocional, são mais capazes de lidar com o estresse e os desafios cotidianos da sala de aula. Isso reflete em sua capacidade de tomar decisões mais equilibradas e oferecer um suporte emocional adequado aos seus alunos.

b) O ambiente escolar e o relacionamento interpessoal: As competências socioemocionais favorecem o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis com alunos, colegas e pais, o que contribui para um ambiente educacional mais colaborativo e harmonioso.

c) A resolução de conflitos e a postura mediadora: Com o desenvolvimento da empatia, da escuta ativa e da comunicação não violenta, os docentes conseguem mediar conflitos de forma mais eficiente, promovendo a construção de um ambiente de respeito e cooperação entre os alunos.

d) O favorecimento do desenvolvimento integral dos alunos: Quando o professor trabalha suas próprias competências socioemocionais, ele está mais bem preparado para estimular essas mesmas habilidades nos alunos.

Concluímos que as competências socioemocionais são fundamentais na formação inicial docente, pois ajudam a preparar professores não só para trabalhar o conteúdo acadêmico, mas também para gerir suas emoções, construir relacionamentos positivos e criar ambientes de aprendizagem saudáveis. Essas competências promovem o desenvolvimento integral tanto dos educadores quanto dos alunos, contribuindo para uma educação mais humana e com maior qualidade.

## REFERÊNCIAS

ALCAMIM, Daniela da Silva Pereira. **A percepção das emoções e dos sentimentos na base nacional comum curricular e suas influências sobre as práticas pedagógicas de educadores na Educação Infantil, em Três Lagoas/MS**. 2021. 238f. Dissertação (Mestrado), PPG Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - CPTL, Câmpus de Três Lagoas, Três Lagoas/MS, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

CARIAS, Iago Andrade. **Competências socioemocionais e desempenho docente na educação básica**: desenvolvimento de medida e teste de modelo. 2020. 33f. Dissertação (Mestrado), PPG Psicologia. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

CHICOSKI, Olavo Henrique de Souza. **Guia CASEL para a Aprendizagem Socioemocional Escolar**: uma análise a partir da Pedagogia Social. 2023. 162f. Dissertação (Mestrado), PPG Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

CUNHA, Eliane Queiroz. **Formação docente**: contribuições das competências socioafetivas para o processo de ensino e aprendizagem. 2021. 121f. Dissertação (Mestrado), PPG Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2021.

DALAGNOL, Rosângela Fátima. **Educação emocional na educação infantil**: concepções da docência sobre as competências socioemocionais da BNCC. 2020. 256f. Dissertação (Mestrado), PPG Profissional em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Erechim, 2020.

DUARTE, Patrick Marinho. **As competências e habilidades socioemocionais necessárias aos professores do século XXI**: um estudo à luz da ética, da excelência e do engajamento. 2021. 163f. Dissertação (Mestrado), PPG Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

GRANDO, Patrícia. **Competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: uma análise de suas finalidades educativas. 2021. 98f. Dissertação (Mestrado), PPG Educação, Unochapecó, Chapecó/SC, 2021.

LOPES, Domingos Antonio; SAMÁ, Suzi. **Gaiolas epistemológicas**: o experienciar de pássaros/pesquisadores em projetos interdisciplinares buscando (re) significar competências socioemocionais. VIDYA, v. 44, n. 1, p. 189-210, 2024. Disponível em: https://acesse.dev/bSEJT. Acesso em: 21 nov. 2024.

LUCENA, Vanessa Ramos; DE SOUZA OLIVEIRA, Sabrina Maria; MANFRÉ, Ademir Henrique. As competências socioemocionais e o processo de ensino e de aprendizagem escolar. *In*: **Anais do INEPE**, 2021, p. 2339-2353. Disponível em: https://encr.pw/8XEXs. Acesso em: 21 nov. 2024.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento**: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação por escrito, [*S.l.*], v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. Disponível em: https://encr.pw/lGOUr. Acesso em: 21 nov. 2024.

RABELO, Jeriane da Silva. **Competências socioemocionais na formação e na prática docente**: percepções de professoras da educação infantil. 2021. 178 f. Tese (Doutorado), PPG Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

RODRIGUES, Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues. **Competências cognitivas e socioemocionais**: formação de docentes para contemplar a diversidade na rede pública da cidade de São Paulo. 2022. 96F. Dissertação (Mestrado) PPG Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação. Universidad Europea del Atlántico, São Paulo, 2022.

SANTOS, Antonio H.; MATOS, Maria S.P.B.; SANTOS, Josenilson F.; ANDRADE, Susana M. O.; HIGUCHI, Patrícia C. F.; SOBRAL, Alexandra A.; MORAIS, Sidclay C.; MATOS, Augusto O.; COSTA, Michelle S.V.; FEITOSA, Carla T.L. Formação docente, formar o professor na mudança e para a mudança**. Concilium**, [*S.l.*], v. 23, n. 10, p. 274-285, 2023. Disponível em: https://encr.pw/Z7jwQ. Acesso em: 21 nov. 2024.

SILVA, Graciela Coêlho da. **As competências socioemocionais na política curricular da BNCC**: desdobramentos na formação de professores. 2021. 160f. Dissertação (Mestrado), PPG Políticas Públicas e Gestão educacional, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

TESCH, Adriana C.; SILVA, Dirceu; LÔBO, Ítalo M.; ZATTI, Marta C.K.; FERREIRA, Patrícia A.. Formação de professores para educação socioemocional. **Revista Ilustração**, [*S.l.*], v. 5, n. 7, p. 11-28, 2024. Disponível em: https://l1nq.com/PlynE. Acesso em: 21 nov. 2024.

ZAMBIANCO, Danila Di Pietro. **As competências socioemocionais**: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral. 953f. 2020. Dissertação (Mestrado) PPG Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

# CAPÍTULO 26

## AS CONTRIBUIÇÕES DO IDEÁRIO LASSALISTA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Cláudio André Dierings
Hildegard Susana Jung

## 1 INTRODUÇÃO

João Batista de La Salle (1651–1719) foi um sacerdote francês e pedagogo que dedicou sua vida à educação de crianças e jovens, especialmente os mais pobres. Ele é mais conhecido como o fundador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (ou Irmãos Lassalistas), uma congregação religiosa que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do sistema de ensino moderno (Trezzi, 2022).

Em 1950, La Salle foi declarado santo e proclamado Patrono Universal dos Educadores pela Igreja Católica. Sua pedagogia era fortemente influenciada por sua visão cristã do mundo, onde o papel do educador era o de guia espiritual e moral, além de instrutor acadêmico. Para ele, a educação deveria ser um meio de transformar a sociedade pela formação integral do indivíduo. Dessa forma, a vida de João Batista de La Salle é um testemunho do poder transformador da educação. Seu legado é não apenas uma rede global de escolas, mas também uma abordagem pedagógica que valoriza o aluno como um ser humano integral, com necessidades espirituais, morais e intelectuais. Fundador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (*Frères des Écoles Chrétiennes*), La Salle desempenhou um papel central na criação de um sistema educacional voltado para crianças pobres e na profissionalização do magistério (Aguiar, 2009).

O legado de La Salle até hoje influencia a formação docente, pois ele criou programas específicos de formação para professores, entendendo que a qualidade do ensino dependia da preparação adequada dos educadores. Dito isso, o presente capítulo tem por objetivo, por meio de uma revisão de literatura, refletir sobre as contribuições do ideário deixado pelo legado de João Batista de La Salle para a formação continuada docente.

## 2 LA SALLE: VIDA E OBRA

João Batista nasceu em 30 de abril de 1651, em Reims, França, em uma família aristocrática. Demonstrou desde cedo vocação religiosa e intelectual, ingressando no seminário aos 11 anos. Continuou seus estudos teológicos em Paris, onde foi ordenado sacerdote em 1678. De acordo com Corbelini (2006), apesar de sua formação voltada ao sacerdócio, sua vida mudou de rumo ao conhecer

um leigo, Adrien Nyel, que estava estabelecendo escolas gratuitas para meninos pobres. Esse encontro foi o ponto de partida para a dedicação de La Salle à educação. Ele começou a se envolver na criação e gestão dessas escolas, com o objetivo de proporcionar educação de qualidade às crianças desfavorecidas.

Aos poucos, La Salle reuniu um grupo de homens que compartilhavam sua visão de oferecer uma educação cristã estruturada e acessível. Assim, em 1680, formou o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. O diferencial de suas escolas era que os professores eram irmãos leigos, e não sacerdotes, algo inovador para a época. Além disso,

> La Salle e os primeiros Irmãos, ao instituírem a escola gratuita, não apresentaram nenhuma novidade no que se refere à gratuidade, pois, no século XVII, existiam instituições religiosas que ofereciam o acesso à escola gratuita para os pobres. A novidade das escolas lassalistas estava na instalação de escolas gratuitas para *todos* os alunos, sem distinção de classe social. Era uma novidade pobres e ricos estudarem juntos (Tagliavini; Piantkoski, 2013, p. 19, grifo dos autores).

Segundo explica Siqueira (2006), no que diz respeito aos métodos pedagógicos, João Batista de La Salle implementou uma série de reformas e práticas pedagógicas revolucionárias, como:

A. **Educação em língua materna**: Em uma época em que o ensino era majoritariamente em latim, ele promoveu o ensino em francês para garantir a inclusão.
B. **Turmas divididas por nível de habilidade**: Ele introduziu o conceito de agrupamento por nível de conhecimento e habilidades dos alunos.
C. **Aulas simultâneas**: La Salle organizou suas escolas para que os professores pudessem ensinar várias turmas ao mesmo tempo, o que permitiu otimizar os recursos e atender mais alunos.
D. **Formação de professores**: Criou programas específicos de formação para professores, entendendo que a qualidade do ensino dependia da preparação adequada dos educadores.

Como podemos perceber, La Salle preconizava uma pedagogia da escuta em pleno século XVII, fato que ainda hoje, no limiar do século XXI não é uma prática unânime.

> Certo dia, uma de nossas estudantes de mestrado comentou em uma de minhas aulas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle: “Ainda estou me acostumando a argumentar, porque na Educação Básica me mandavam ouvir e agora me pedem para falar”. Fiquei bastante impactada com esse depoimento e percebi que ainda temos um longo caminho para que, na Educação Básica, oportunizemos de fato aos nossos estudantes a chance de praticar a argumentação. A pedagogia da escuta, portanto, supõe que se saiba ouvir, argumentar, refletir e, em uma dimensão mais elaborada, aprender dessa dialética. (Jung, 2023, p.55)

Saviani (2005), ao tratar da história da educação, destaca a importância de figuras como João Batista de La Salle na transição de uma educação elitista para uma educação que visa a democratização do conhecimento. O autor argumenta que o compromisso com a formação de professores que sirvam à comunidade é um dos pilares de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Embora pertencente a um contexto diferente, Paulo Freire, especialmente na obra *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1974), compartilha com La Salle a visão de educação como um ato político e

libertador. Ambos defendem a importância de uma pedagogia centrada no aluno e o compromisso do professor com a transformação social. Freire (1974) enfatiza a formação crítica do professor, o que está em linha com o ideário de La Salle de ver o educador como um agente de mudança social. Além disso,

> [...] o amor é também um dos fundamentos antropológicos da pedagogia de La Salle: Além de determinar o amor como elemento pedagógico, o fundador da Sociedade das Escolas Cristãs regulamentou-o, definindo que, apesar de o amor ser destinado a todos os alunos, particularmente, os mais pobres teriam prioridade. A Sociedade foi, efetivamente, fundada para atender gratuitamente e com prioridade crianças e jovens pobres. (Trezzi, 2021, p.1009)

Como podemos perceber, outro ponto em comum é a questão da amorosidade na docência. Nas palavras de Freire (1987, p. 79-80), "não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo".

## 3 LA SALLE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como já referimos, "a formação dos mestres era um fator que muito preocupava La Salle, levando-o a alugar uma casa para hospedar os mesmos, de forma que pudesse atendê-los mais facilmente" (Zawaski; Casagrande, 2018, p. 116). Assim começa uma das primeiras experiências de formação docente das quais se tem notícia.

Saviani (2008, p. 6) reitera: "A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims, com o nome de *Seminário dos Mestres*". Outro fato que chama a atenção é que a educação integral e inclusiva, uma das marcas da pedagogia lassalista, também foi aplicada à formação docente. Segundo Hengemüle (2000), a profissão docente na época, além de não receber nenhuma formação, não era valorizada:

> [...] em 1698, por exemplo, uma ordem real autorizava as comunidades a impor a seus habitantes um imposto para assegurar uma renda de 150 libras aos mestres e 100 libras às mestras das pequenas escolas, quando um trabalhador qualificado – um pedreiro, marceneiro – ganhava umas 200 libras anuais. Essa baixa remuneração, aliada aos meses (não pagos) sem aula, fazia com que numerosos mestres buscassem empregos paralelos, para poderem sobreviver dignamente. (Hengemüle, 2000, p.50)

Como explica o autor, a docência não era, até então, uma profissão 'qualificada', situação que começa a mudar com La Salle, que percebeu a necessidade de educadores preparados para ensinar as crianças, especialmente as de famílias pobres, que não tinham acesso a uma educação de qualidade. Em vez de depender de professores sem formação ou padres ocupados, ele fundou uma comunidade de homens religiosos dedicados exclusivamente ao ensino, que recebiam uma formação sólida para

se dedicarem à educação. Essa comunidade foi se multiplicando, as quais podemos chamar de primeiras escolas normais (Jung, 2023), instituições especificamente voltadas para preparar mestres para o ensino. Nessas escolas, os professores eram capacitados tanto em aspectos pedagógicos como espirituais, com o objetivo de desenvolver não apenas conhecimento, mas também valores cristãos e morais.

Outra contribuição importante de La Salle foi a valorização do professor como uma vocação. Até aquele momento, o ensino era visto como um trabalho inferior. La Salle procurou mudar essa visão, defendendo que o trabalho do professor tinha um valor social e espiritual profundo, e deveria ser respeitado e tratado com dignidade. Para garantir que os professores não apenas ensinassem bem, mas também vivessem de acordo com os princípios cristãos, La Salle estabeleceu as Regras Comuns dos Irmãos das Escolas Cristãs (La Salle, 2012). Os irmãos viviam juntos em comunidades religiosas, onde podiam se apoiar mutuamente, seguir uma vida de oração e dedicar-se integralmente à sua missão de educar. Essa estrutura comunitária, ainda hoje seguida pelos irmãos lassalistas, proporciona um ambiente de apoio mútuo, que ajuda na formação contínua dos professores.

Perrenoud (2000), ao discutir a formação continuada docente, sugere que o desenvolvimento de competências pedagógicas é um processo contínuo e colaborativo, ecoando a visão de La Salle sobre a importância da formação docente e do trabalho colaborativo entre os professores. Segundo Perrenoud (2000), os professores devem aprender a refletir sobre suas práticas e adaptar-se a novos contextos educacionais, algo que La Salle já promovia com a sua insistência em métodos pedagógicos inovadores.

Dessa forma, podemos compreender que as principais contribuições do ideário lassalista para a formação docente e que ainda hoje são relevantes para qualquer programa de formação continuada podem ser resumidos em uma educação centrada no aluno; uma educação inclusiva e acessível a todos e a todas, a valorização do trabalho coletivo; a formação de professores como missão; e métodos pedagógicos inovadores (Trezzi; Oliveira, 2022; Jung, 2023; Trezzi, 2021; Zawaski; Casagrande, 2018; Hengemüle, 2000, Corbellini, 2006). Na sequência, nos dedicamos a explanar brevemente sobre cada um desses aspectos.

### 3.1 A educação centrada no aluno

La Salle acreditava na importância de uma educação voltada para o aluno, com uma preocupação real pelas suas necessidades e desenvolvimento integral. Ele defendia que o professor deveria ser mais que um transmissor de conhecimento, mas um guia e facilitador do crescimento moral, espiritual e intelectual do aluno. Essa visão precisa ser central na formação continuada, pois os docentes devem incentivados a adaptar-se às necessidades dos alunos e a buscar métodos

pedagógicos centrados neles. A partir dessa concepção, o professor não seria apenas um transmissor de conhecimento, mas um guia e facilitador que auxilia os alunos a explorar e desenvolver suas próprias habilidades. Essa perspectiva busca fortalecer o aprendizado ativo, o engajamento dos alunos e o seu desenvolvimento integral, ou seja, intelectual, emocional, social e espiritual.

No sentido da educação integral a pedagogia lasallista preconiza a formação integral da pessoa, focando não apenas no desenvolvimento acadêmico, mas também na formação moral e espiritual. La Salle acreditava que a educação deveria preparar o aluno para ser um cidadão consciente, responsável e ético, capaz de contribuir de maneira positiva para a sociedade.

### 3.2 Educação inclusiva e acessível a todos e a todas

Em um tempo em que a educação era privilégio de poucos, La Salle se dedicou a proporcionar o ensino formal para os menos favorecidos. A noção de que todos devem ter acesso à educação, independentemente de sua condição social, molda a formação de professores para que se comprometam com a inclusão social e busquem a equidade na sala de aula. Esse legado é refletido nas atuais políticas de educação inclusiva, nas quais a formação continuada do professor envolve a adaptação curricular e a valorização da diversidade.

La Salle foi um dos pioneiros a defender a educação gratuita e acessível a todas as crianças, independentemente de sua condição social ou econômica. Ele acreditava que a educação era um direito fundamental e essencial para o desenvolvimento pessoal e comunitário. A ideia de inclusão não se limitava apenas a aspectos econômicos, mas também acolhia estudantes de diferentes realidades sociais, eliminando barreiras que pudessem restringir o aprendizado.

### 3.3 Valorização do trabalho colaborativo

Para La Salle, a educação tinha um caráter profundamente comunitário. Ele promovia o trabalho em grupo e a cooperação como formas de aprendizado, incentivando um ambiente onde o respeito mútuo e a solidariedade fossem cultivados. O conceito de "escola-comunidade" era central em suas ideias, reconhecendo que o sucesso de cada estudante também dependia de um senso de pertencimento e colaboração.

Esses preceitos são hoje compreendidos pela ideia interdisciplinaridade, que, segundo Fazenda (2015), não se limita à combinação de conteúdos ou à criação de novos a partir da junção de disciplinas. A autora destaca que essa abordagem exige uma mudança de atitude por parte dos educadores, promovendo uma relação de respeito e colaboração entre diferentes áreas do saber. Segundo a autora, a interdisciplinaridade não é uma ciência em si, mas um ponto de convergência que busca renovar a atitude frente à aceleração do conhecimento científico. Ela defende que essa

abordagem é essencial para enfrentar os desafios da formação, ensino e pesquisa, pois promove uma interação contínua entre teoria e prática, exigindo um envolvimento individual de cada pessoa no processo educativo.

### 3.4 Formação de professores como missão

Um aspecto central do ideário de La Salle foi o compromisso com a formação dos professores. Ele criou escolas específicas para a preparação de educadores, enfatizando que a educação não é apenas um trabalho, mas uma vocação e missão. Essa noção perpassa a ideia de formação continuada, na qual o professor é chamado a ver sua profissão como um campo de aperfeiçoamento contínuo e dedicação à formação das futuras gerações.

Nesta perspectiva, La Salle defendia o trabalho em equipe entre os professores e uma comunidade educativa colaborativa, o que fortalece a prática da formação continuada por meio de grupos de estudos, oficinas colaborativas e redes de troca de experiências entre docentes. Ele acreditava que o desenvolvimento profissional se dá de maneira mais eficaz quando feito coletivamente.

### 3.5 Métodos pedagógicos inovadores

La Salle introduziu o ensino simultâneo, em que os alunos eram divididos em grupos com níveis semelhantes de conhecimento, o que permitia um ensino mais personalizado. Este método é precursor de muitas das estratégias pedagógicas que os professores aprendem em sua formação continuada para gerenciar salas de aula com diferentes níveis de aprendizagem.

Em um tempo em que a educação formal era privilégio dos ricos, ele desenvolveu um sistema de educação popular gratuita focada em disciplinas práticas e em métodos de ensino eficazes para crianças de classes sociais mais baixas. Ele também inovou ao promover o ensino em língua vernácula (francês), em vez de latim, o que facilitava o aprendizado das crianças. Além disso, ele insistia em turmas organizadas por níveis de habilidade, o que permitia um ensino mais direcionado e eficaz.

Como podemos João Batista de La Salle implementou diversas inovações pedagógicas em sua época. Ele foi pioneiro na introdução de turmas organizadas por níveis de habilidade, ensino em língua nativa (em vez de latim) e métodos práticos e participativos. Seu foco era tornar a educação mais acessível e eficiente para todos, adaptando-se às necessidades de cada grupo de alunos.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de suas iniciativas na formação de professores, João Batista de La Salle lançou as bases do que se tornaria o sistema moderno de educação. Ele foi pioneiro em tratar a formação docente

como uma área específica de estudo, estabelecendo métodos pedagógicos eficazes e defendendo a importância de educadores bem-preparados.

La Salle continua a ser uma figura central na história da educação, especialmente por sua visão de que a educação deve ser acessível a todos e de que os professores devem ser bem formados para cumprirem essa missão com excelência. Hoje, a Rede La Salle mantém viva essa tradição, adotando práticas educacionais que valorizam a diversidade, inclusão e centralidade do aluno. O uso de metodologias ativas, como projetos interdisciplinares, aprendizagem colaborativa e o uso da tecnologia na educação, reflete os princípios de uma educação que visa preparar o estudante para os desafios do mundo contemporâneo, mantendo a atenção no desenvolvimento integral.

A visão lasallista de uma educação centrada no aluno promove um espaço educacional que acolhe a diversidade e busca a formação completa dos indivíduos (tanto estudantes, como docentes), não apenas no aspecto intelectual, mas também como seres humanos comprometidos com a transformação da sociedade.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Raimundo da Silva. **Educação continuada**: um estudo sobre a formação continuada como valor educacional na Rede La Salle. 2009. 128f. Dissertação (Mestrado) PPG Educação, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2009.

CORBELLINI, Marcos. La Salle e seu projeto educativo. **Revista História da Educação**, [*S.l.*]v. 10, n. 20, p. 101-114, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. **Interdisciplinaridade**. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade, [*S.l.*], n. 6, p. 9-17, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

HENGEMÜLE, Edgard. **La Salle, uma leitura de leituras**: o padroeiro dos professores na história da educação. Canoas: Editora do Centro Universitário La Salle, 2000.

JUNG, Hildegard Susana. **Formação e prática docente**: implicações sobre o ensino e a aprendizagem. Canoas: Editora Unilasalle, 2023.

LA SALLE, João Batista de. **Regras Comuns dos Irmãos das Escolas Cristãs**. Coleção: Obras completas de São João Batista de La Salle. Volume II A. Canoas: Unilasalle, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos **Educação. Revista do Centro de Educação**, [*S.l.*] v. 30, n. 2, p. 11-26, jul-dez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação.)

SIQUEIRA, L. **De La Salle a Lancaster:** os métodos de ensino na Escola de Primeiras Letras Sergipana (1825-1875). 2006. 242f. Dissertação (Mestrado), PPG Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2006.

TAGLIAVINI, João Virgílio; PIANTKOSKI, Marcelo Adriano. João Batista de La Salle (1651-1719): um silêncio eloquente em torno do educador católico que modelou a escola moderna. **Revista HISTEDBR on-line**, [*S.l.*], v. 13, n. 53, p. 16-40, 2013.

TREZZI, Clóvis; OLIVEIRA, Moyses Romero Borges. Uma pedagogia do cuidado: a experiência do guia das escolas cristãs (1721). **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, [*S.l.*], v. 24, p. e022001-e022001, 2022.

TREZZI, Clóvis. Pode-se falar de amor na escola? La Salle e a pedagogia da infância**. Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v.13, n.32, p.1000-1017, set-dez. 2021.

ZAWASKI, Tatiane Peres.; CASAGRANDE, Cledes Antonio. São João Batista De La Salle e a formação de professores: breves reflexões a partir das meditações e do Guia das Escolas Cristãs. **Educação e (Trans) formação**, [*S.l.*], v. 3, n. 1, p. 113-125, 2018.

# CAPÍTULO 27

## SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO

Anelise Schutz
Cledes Antonio Casagrande

## 1 INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada é um tema que mobiliza discussões ao longo do tempo. Mudam as necessidades de acordo com as demandas próprias de cada temporalidade, mas a relevância das discussões acerca do tema é incontestável.

Atuando em uma instituição de ensino básico, técnico e tecnológico, acompanhamos diversas situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, que exigem dos professores a mobilização de saberes docentes que devem ser construídos em sua formação. É comum os docentes expressarem dificuldades na condução dos estudantes em diversos aspectos, sejam de aprendizagem, comportamentais ou metodológicos. Apesar da formação continuada ser uma prática da instituição, parece que está sempre aquém das necessidades que se apresentam no cotidiano da escola, especialmente no que concerne à avaliação, elaboração e aplicação de planos educacionais individualizados, entre outros.

No âmbito das instituições de educação básica, técnica e tecnológica, as discussões sobre formação são acrescidas de um fator específico. O de que os professores têm formação inicial em diversas áreas do conhecimento, sendo apenas parte proveniente de cursos de licenciaturas. Para aqueles que não são licenciados, existe a obrigatoriedade de cursar uma formação pedagógica complementar, conforme consta no artigo 21 da Resolução CNE 2/2019 (Brasil, 2019).

Em virtude desses aspectos destacados, a formação inicial e continuada dos professores das instituições de ensino básico, técnico e tecnológico vem sendo abordada em diversas pesquisas nos últimos anos, especialmente no contexto de expansão da rede federal de educação, ciência e tecnologia, que compreende os institutos federais e centros federais de educação tecnológica.

A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa, exploratória do tipo teórico-bibliográfica, e tem como objetivo discutir os saberes docentes e a formação de professores que atuam no ensino básico, técnico e tecnológico através de dissertações desenvolvidas sobre a formação inicial e continuada dos professores. Para selecionar as dissertações, realizou-se uma busca no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com os descritores: saberes docentes, formação de professores, ensino técnico, ensino básico, técnico e tecnológico. A partir dessa busca,

foram adotados critérios para a seleção das três dissertações apresentadas, sendo eles a referência explícita ao tema formação de professores no contexto do ensino básico, técnico e tecnológico e terem sido publicadas nos últimos seis anos.

A fundamentação teórica será constituída de um delineamento inicial sobre saberes docentes e formação de professores, utilizando como referencial os autores Tardif (2000, 2012) Nóvoa (2012, 2017), Imbernón e Neto (2020), Moro e Jung (2022). Por fim, serão apresentadas as dissertações e a discussões sobre os apontamentos, destacando as aproximações entre as pesquisas e articulando com a fundamentação teórica.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tardif (2012) defende que a construção dos saberes dos professores ocorre em uma interface entre o individual e o social. O autor destaca a evidência da importância das experiências escolares e familiares anteriores à formação inicial. Em suas próprias trajetórias educacionais, os futuros professores adquirem crenças, representações e certezas sobre o ofício de ser professor. Ou seja, a constituição do professor inicia já com as experiências como aluno na escolarização básica. Os referenciais de docentes que marcam essa trajetória, com exemplos a serem seguidos ou refutados, acompanham os professores em toda a sua formação profissional.

O autor enfatiza o quão pouco a formação universitária impacta na constituição dos saberes docentes. Ao chegarem na universidade, os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças já construídas sobre o ensino. Ao exercerem a profissão de professores, eles reativam essas crenças para solucionar seus problemas profissionais. (Tardif, 2002)

Recorrer a crenças antigas é especialmente problemático quando consideramos a temporalidade dos saberes docentes. O conteúdo que professores ensinam e a forma de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais: “No campo da pedagogia, o que era verdadeiro, útil e bom ontem, já não o é hoje.” (Tardif, 2002, p.13).

Essa ideia corrobora a necessidade da formação continuada, pois trata-se de saberes em constante mudança. Essa formação possibilita ao professor olhar para a sua prática e seus saberes de forma crítica e reflexiva. Nesse sentido, Moro e Jung (2022, p. 91) apontam que “a formação continuada é indispensável na construção de uma atitude de reflexão do professor sobre seu fazer pedagógico, a fim de o desinstalar sobre a necessidade de desconstruir saberes estabelecidos e reconstruí-los sempre que necessário”.

Para as autoras, é na formação continuada que o professor é desafiado a olhar criticamente sua própria prática e trajetória pedagógica. “Ao sentir-se desafiado pelo cenário onde está inserido, o professor poderá ser capaz de perceber o horizonte de possibilidades viáveis a partir de uma formação

continuada diferenciada e comprometida com a melhoria da prática pedagógica. ” (Moro; Jung, 2022,p.91)

Imbernón e Neto defendem a formação continuada dos professores a partir de Comunidades de Prática, considerando que podem ser um importante instrumento auxiliar. Essas Comunidades configuram espaços em que o grupo de professores trocam, refletem e aprendem uns com os outros a partir de seus relatos sobre suas práticas. Dessa forma, esses espaços “podem contribuir para a criação e o compartilhamento do conhecimento, especialmente porque parte dele é construído por meio da prática, configurando-se como conhecimento tácito, não formalizado” (Imbernón; Neto, 2020, p.170).

Nóvoa também defende a formação continuada em espaços de troca de conhecimento, defendendo que “é na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos.” O autor afirma que as Comunidades Profissionais Docentes funcionam como “comunidades de aprendizagem e de formação, e não meras reproduções de uma “teoria vazia”, que tantas vezes marca o pensamento universitário, ou de uma “prática vazia”, infelizmente tão presente nas escolas” (Nóvoa, 2017, p. 1117). Nessas comunidades, professores e estudantes universitários compartilhariam seus conhecimentos adquiridos em suas práticas profissionais e acadêmicas, num ambiente de aprendizagem e colaboração.

Nóvoa ainda coloca que a formação na universidade é insubstituível, mas precisa ser complementada nas comunidades profissionais, com a participação de professores atuantes nas escolas e universitários. “É esta co-responsabilidade que permite construir uma verdadeira formação profissional. Para que ela tenha lugar, é necessário atribuir aos professores da educação básica um papel de formadores, a par com os professores universitários” (Nóvoa, 2017, p.1124).

Nóvoa é enfático ao defender que os professores da Educação Básica tenham um papel predominante na formação de seus pares, valorizando os saberes docentes e suprindo a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão. Não se trata de definir a docência como um fazer puramente técnico, mas da defesa de que as propostas teóricas sejam construídas por professores atuantes de sala de aula, a partir da reflexão dos professores envolvendo o próprio trabalho.

Nóvoa (2017) ainda expressa preocupação com a possibilidade de que pessoas com “notório saber” em determinada matéria possam exercer a função de professores sem a formação adequada, o que também contribui para o desprestígio da profissão. Nesse contexto, torna-se “importante combater a ideia de que ensinar é uma tarefa fácil, ao alcance de qualquer um. Enquanto se considerar o ensino uma actividade “natural”, é difícil valorizar os professores e consolidar a dimensão universitária da sua formação” (Nóvoa, 2002, p.16).

## 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS PESQUISAS SELECIONADAS

Nesta seção, serão apresentadas as dissertações selecionadas para discussão. Como explicitado anteriormente, os critérios utilizados foram a abordagem ao tema dos saberes docentes e formação de professores no contexto do ensino básico, técnico e tecnológico e terem sido publicadas a partir do ano de 2018.

### 3.1 Primeira dissertação - Formação Continuada de Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: investigação do itinerário formativo.

A autora, Elza Galdino De Oliveira (2018) realizou um estudo de caso com os professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), nos cursos de Licenciatura em Química e Bacharelado em Administração do Campus João Pessoa. A dissertação teve como objetivo investigar o itinerário formativo dos professores do e os saberes docentes por eles priorizados.

Como procedimentos de pesquisa, inicialmente, buscou-se informações sobre o perfil e o desenvolvimento profissional dos professores que atuam nos cursos, através da análise das informações no site do IFPB e na Plataforma Lattes. No momento posterior, foi realizada a pesquisa por meio de aplicação de questionário semiestruturado com os professores.

Nos cursos pesquisados, há um total de sessenta e seis professores(as), sendo vinte e dois atuantes do curso de Licenciatura em Química e quarenta e quatro do curso de Bacharelado em Administração. Desses, trinta e quatro docentes responderam o questionário, sendo doze da Licenciatura em Química e vinte e dois do Bacharelado em Administração, com formação em áreas diversas.

A pesquisa indicou que a maioria dos docentes buscou formação complementar nas suas áreas de atuação (bacharelado) e um número reduzido na área pedagógica. No curso de Licenciatura em Química, seis docentes fizeram formações continuadas na área da educação (27%), sendo que 03 (três) professoras eram licenciadas em Pedagogia; os outros três professores buscaram formação na área da Educação eram licenciados, sendo uma em Química e dois em Matemática. Entre os professores do curso Bacharelado em Administração, nove docentes investiram em formação na área da educação, o equivalente a vinte por cento do total.

A pesquisa indicou o percentual de 91% de docentes que afirmaram a importância da formação pedagógica para qualificação de sua atuação docente. Essas respostas apareceram entre os 92% dos docentes de Química (11 docentes) e 91% dos docentes de Administração (20 docentes).

A partir dos resultados da pesquisa, a autora expressa preocupação com as ações de formação continuada promovidas no âmbito da instituição, que considera insuficientes. É destacada a importância de atividades dinâmicas junto aos docentes, com a finalidade de conhecer melhor o professor que atua na instituição, e que possam oportunizar formas de suprir as possíveis lacunas de saberes específicos da docência.

A autora ainda aponta que, de acordo com a pesquisa, os professores valorizam os saberes adquiridos na formação inicial em suas áreas e os saberes adquiridos na prática profissional. “Antes de ser professor(a), existe um profissional recheado de outros saberes, que são os saberes de sua profissão e tais profissionais acreditam que seu vasto conhecimento em uma determinada área poderão ser sistematizados e compartilhados” (Oliveira, 2018, p.111)

A autora defende uma formação continuada que promova “a reflexão da prática docente com seus pares, a fim de compartilhar conhecimentos e êxitos, debater sobre projetos de ensino, pesquisa e de extensão, dividir angústias, sofrimentos e soluções” (Oliveira, 2018, p.125). A partir desse modelo de formação, acredita que os professores possam construir aprendizagens que possam melhorar suas práticas em sua ação profissional.

Ainda é destacada pela autora a necessidade da busca permanente por conhecimentos pelos professores, pois a qualidade de sua atuação profissional está diretamente ligada a sua formação. A importância da formação específica em educação é defendida de forma enfática para adquirir habilidades específicas, bem como o reconhecimento dos saberes docentes como importantes para sua atuação em sala de aula de forma mais efetiva.

### 3.2 Segunda dissertação - A Percepção dos Professores sobre a Formação Continuada: Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Nesta dissertação, defendida por Edna de Almeida Seixas Carvalho Pena (2018), na Universidade de Taubaté, a autora buscou compreender a percepção dos professores sobre formação continuada, o que eles pensam e o que eles esperam dessa formação. A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição de ensino da rede federal que está localizada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte. Foram analisados materiais de propostas de formação da instituição, de modo a avaliar o que foi proposto, qual foi a participação dos professores e qual a percepção deles sobre todo o processo. Esta análise foi embasada no referencial teórico sobre o tema formação continuada dos professores e na realização de entrevistas com os professores.

De um total de 19 professores que atuam nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, foram entrevistados 4, que se disponibilizaram a participar da pesquisa e expor suas impressões. Dos professores entrevistados, três têm formação inicial em cursos de bacharelado: uma em Enfermagem,

um em Engenharia de Controle e Automação e outro em Processamento de Dados. Apenas um é licenciado em Letras/Português.

Ao traçar um perfil destes professores, a autora aponta que existem diferentes identidades entre os docentes que compõem o universo de entrevistados. Em sua análise, os docentes que cursaram licenciatura em sua formação são professores profissionais, ou seja, se formaram para atuar na docência. Já os professores com outras formações têm suas profissões, "assumindo identidades de enfermeira e engenheiro e as compondo com a da docência" (Pena, 2018, p.63). Um dos professores estudou para ser professor, e a pesquisadora considera que isso fez diferença em sua vida, pontuando que "ele teve um preparo para chegar à docência, e o fez por vontade própria e gosta do que faz" (Pena, 2018, p. 63).

A autora considera, a partir da análise das entrevistas e dos referenciais teóricos, que fica evidenciado que aprender a ensinar é algo importante. Mas também tem relevância a compreensão por parte dos docentes sobre o que é ser professor, afetando seu envolvimento no processo educativo, assim como a compreensão institucional do papel do professor também afeta esse processo.

Um dos aspectos abordados pela pesquisa é a obrigatoriedade de o professor participar das atividades formativas. A autora entende que é necessário que o professor compreenda a importância de participar das reuniões formativas, que ele tenha consciência de que esse processo é necessário e que trará contribuições para sua prática didático-pedagógica.

A autora aponta que os professores também destacaram a necessidade de se discutir temas como estratégias de ensino, uso pedagógico das tecnologias, aspectos emocionais e psicossociais. "Ao dizerem isso, os professores mostram que refletem sobre sua própria prática e sobre a prática institucional, ao mesmo tempo em que, ao aceitarem fazer parte desta pesquisa, se disponibilizaram a fazer parte de uma investigação." (Pena, 2018, p. 97).

A pesquisadora ainda defende que a formação do professor "está ligada diretamente a sua prática, suas competências e suas habilidades de conduzir suas aulas, ou seja, o professor precisa estar em constante formação para que sua prática melhore cada vez mais" (Pena, 2018, p.35). Contudo, a instituição deve oferecer condições para os professores possam melhorar sua formação e colocar em prática seu aprendizado, favorecendo o seu desenvolvimento profissional.

### 3.3 Terceira dissertação - A Docência, seus Saberes e a Constituição do Professor como Profissional do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

A terceira dissertação, do autor Juscelino Pereira de Souza (2019), teve como objetivo investigar como tem se dado a constituição do professor, a ação docente na educação profissional e

os seus saberes, a fim de discutir os possíveis entraves enfrentados pelos docentes que ministram aulas das disciplinas das áreas técnicas

A pesquisa foi realizada com professores do curso técnico em Química integrado ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) sem formação inicial em cursos de licenciatura. O autor utilizou dois instrumentos de coleta de dados: um questionário para identificação e definição dos sujeitos da pesquisa, e uma entrevista individual para compreender e aprofundar o estudo, percepção e impressões dos sujeitos pesquisados.

Como procedimento de pesquisa, foram enviados questionários um total de vinte e nove docentes, sendo que dezoito responderam. Destes, foram selecionados sete docentes que atuam em disciplinas das áreas técnicas e sem formação inicial em licenciatura nos cursos técnicos integrados ao ensino médio em Informática ou em Química.

O pesquisador destaca que os professores dos Institutos Federais de educação são também professores de ensino básico. No entanto, afirma que as instituições têm privilegiado a contratação de bacharéis, engenheiros entre outros profissionais, deixando a cargo dos professores que não possuem licenciatura a busca por programas de Formação Pedagógica para Docentes, que visam capacitá-los para o magistério na educação básica e profissional.

As respostas dos participantes da pesquisa indicam que as experiências mais relevantes estão relacionadas às próprias vivências como discentes, com os professores que tiveram e com os colegas professores com os quais conviveram e convivem. A primeira etapa da pesquisa indicou que os docentes são, em sua maioria, oriundos de cursos de bacharelado e tecnologia. Dos dezoito professores, apenas oito possuem licenciatura. Ademais, pouco mais da metade deles respondeu que considera sua formação suficiente para a sua ação docente.

No entanto, considerando os sete professores entrevistados, as falas apontam a necessidade de aprimoramento em relação aos conhecimentos profissionais para exercer a docência. A totalidade das entrevistas mostra que os professores consideram suas formações técnicas fundamentais quanto ao conteúdo específico, mas a formação pedagógica é fundamental para a prática em sala de aula. Algumas falas revelam que a formação técnica, o tempo do professor na instituição e de sala de aula, somados aos cursos de formação pedagógica realizados, trazem reflexões entre saberes e práticas.

O pesquisador conclui que “a confluência entre os saberes técnicos e os saberes pedagógicos é essencial à prática docente e deve ser almejada pelas instituições e por professores”. (Souza, 2019, p. 75) Especialmente no ensino técnico o autor defende que “é fundamental que tal confluência seja promovida e incentivada, na medida em que, como vimos, promove resultados efetivos nos processos de ensino e aprendizagem e na constituição do professor como profissional do ensino básico, técnico e tecnológico”(Souza, 2019, p. 75)

## 4 APROXIMAÇÃO ENTRE AS PESQUISAS: ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dissertações que compuseram este estudo possuem diversos elementos de aproximação. Os pesquisadores exercem suas atividades profissionais no contexto da educação profissional e vivenciam de alguma forma o problema pesquisado. As autoras das duas primeiras dissertações são pedagogas, compondo o quadro técnico da instituição, e o autor da terceira pesquisa é um professor licenciado que atua em um instituto federal. Ao vivenciarem a realidade de dentro das instituições, foram instigados a pesquisar o tema, que percebem como relevante e que necessita de atenção.

Todas as pesquisas enfatizam a importância da formação específica em educação para que se exerça a função de professor. Embora para aquisição dos conhecimentos específicos a formação inicial seja diversa, quando um profissional decide pelo caminho da docência, deve assumi-la como um campo que necessita de formação para ser exercida. Nesse sentido, os dados que compõem esta pesquisa corroboram Nóvoa (2017) quando afirma que o ensino não é uma tarefa que prescinde de formação, fácil ou que pode ser assumida por qualquer um, sem a formação necessária. Não é suficiente o saber na área específica da disciplina para se tornar um professor, pois não se trata de mera repetição do conteúdo.

Na dissertação de Souza (2019), a pesquisa indica que os professores, ao iniciarem a atuação como docentes, recorrem a exemplos de sua própria trajetória acadêmica, reforçando o que afirma Tardif (2002). Embora esses exemplos sejam parte da formação do docente, esses saberes precisam ser aprimorados, refletidos e ressignificados. As meras repetições de exemplos não constituem práticas docentes consistentes. Essas requerem dedicação à construção de saberes que são imprescindíveis ao ofício de ensinar, e que dependem de uma formação contínua, que não se encerra enquanto se exerce a docência.

Chama a atenção o baixo número de docentes que, diante do convite para participar da terceira pesquisa, de Souza, aceitou fazer parte do estudo. Isso pode ocorrer devido a vários fatores, como falta de tempo diante das incumbências profissionais. Mas pode indicar também que o grupo de professores que aceitou participar esteja mais afeito ao tema das pesquisas. Souza (2019) aponta que a totalidade dos professores que participaram da entrevista considera a formação pedagógica importante, mas que não é essa a realidade predominante entre todo o quadro da instituição.

Na pesquisa de Pena (2018), a autora também trata da baixa adesão dos docentes às propostas de formação na instituição, questionando se essas devem ser de caráter obrigatório. A autora defende que os professores devem compreender a importância da formação e da contribuição para o seu desenvolvimento profissional. Nesse contexto, o desafio das instituições é dialogar com os professores para que estes compreendam que a formação para a docência é imprescindível para o exercício e para a própria valorização da profissão.

As pesquisas também são unânimes ao defender como fundamental a formação continuada dos professores e o papel das instituições de promoverem espaços e condições para que estas ocorram. Esses espaços devem ser de compartilhamento e reflexão entre os professores sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula, para que possam resultar em desenvolvimento profissional. Neste espaço de formação, os saberes adquiridos na prática devem dialogar com os saberes teóricos que compõem a formação docente.

Cabe às instituições de ensino prover as condições para que as formações ocorram de forma a contribuir para o crescimento profissional dos docentes, possibilitando trocas e aprendizagens que sejam significativas. Cabe ainda o desafio de envolver os docentes no processo de formação, valorizando os diferentes saberes e promovendo a responsabilidade coletiva pelos processos de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: https://acesse.dev/GhAQn. Acesso em: 21 nov. 2024.

IMBERNÓN, Francisco; NETO, Alexandre S; SILVA, André C. Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática. **Revista Iberoamericana de Educación.** [*S.l.*], v. 82, n. 1, p. 161-172, 2020. Disponível em: https://acesse.dev/v5gTp. Acesso em: 7 set. 2024.

MORO, V.; JUNG, H. S. A Contribuição da Formação Continuada na (re)construção de Saberes Docentes. **Educación XXXI**, [*S.l.*], n. 61, p. 76-92, 2022. Disponível em: https://l1nq.com/L6QzK. Acesso em: 20 ago. 2024.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, PPGE/UFES, Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2018.

NÓVOA, A. Firmar a Posição Como Professor, Afirmar a Profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa**, [*S.l.*], v. 47, p. 1106–1133, 2017. Disponível em: https://encr.pw/GhP1q. Acesso em: 1 set. 2024.

OLIVEIRA, Elza Galdino De. **Formação Continuada de Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico:** investigação do itinerário formativo. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

PENA, Edna de Almeida Seixas Carvalho. **A Percepção dos Professores sobre a Formação Continuada**: Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. 2018. 131f. Dissertação (Mestrado), Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018.

SOUZA, Juscelino Pereira de. **A docência, seus saberes e a constituição do professor como profissional do ensino básico, técnico e tecnológico.** 2018. 113f. Dissertação (Mestrado) - PPG Profissional em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ. 2000**, [*S.l.*], n.13, p.5-24. Disponível em: https://encr.pw/urJCL. Acesso em: 14 ago 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012.

# CAPÍTULO 28

## A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL SEGUNDO OS MARCOS LEGAIS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Priscilla Farias
Moana Meinhardt

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil nem sempre ocorreu da forma como se dá atualmente. Para compreender a situação atual e pensar em alternativas de melhoria, é relevante revisitar a trajetória percorrida, situando os marcos legais que orientaram os processos formativos, no que tange à formação inicial dos docentes para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que foram fundamentais e que nos trouxeram até o momento atual. Trata-se de um processo que se desenvolveu de forma gradual ao longo dos últimos 70 anos, a contar da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e que estabeleceu o curso Normal, como espaço destinado à formação dos professores.

Desde 1961 até a atualidade, a formação de professores passou por mudanças, estabelecidas a partir das atualizações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1971 e, posteriormente, em 1996 e, ainda, pelas orientações curriculares voltadas ao curso de Pedagogia, inicialmente estabelecidas pelos chamados currículos mínimos e, em seguida, pelas Diretrizes curriculares nacionais, as quais passaram por inúmeras atualizações nas duas últimas décadas.

Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a evolução da formação de professores no Brasil, em especial voltada à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir dos marcos legais que orientam este processo. O estudo de abordagem qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, abrange a análise dos marcos legais para formação de professores, abrangendo o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as normativas legais que orientaram a organização do curso de Pedagogia.

## 2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA A PARTIR DOS MARCOS LEGAIS

Um olhar para a evolução da formação de professores no Brasil, requer a análise da legislação ao longo da história, pois nela foram determinados os passos que se almejava seguir. Assim, este olhar inicia-se na primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, datada de 1961, passando pelas suas atualizações em 1971 e em 1996, até o atual momento,

Aliado a isso, o olhar volta-se também à análise das as normativas legais que orientaram a organização do curso de Pedagogia desde os chamados currículos mínimos até a emissão da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que determina diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da Educação Básica.

### 2.1 Um olhar para a Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas atualizações

Em 1961, com a emissão da Lei nº 4.024, que constituiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil, estabeleceu o curso Normal, como espaço destinado à formação dos professores para atuação no chamado ensino primário, equivalente hoje aos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco do nosso olhar neste estudo, conforme preveem os artigos 53º e 54º:

> Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial. Art. 54. As escolas normais, de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário. (Brasil, 1961, artigos 53º e 54º)

Em meio ao Regime Militar, a LDB de 1961 foi substituída pela Lei n. 5.962, de 11 de agosto de 1971, trazendo novas diretrizes para o ensino do 1º e 2º graus. Seu capítulo V, nos artigos 29 e 30, em relação à formação dos professores, estabeleceu que:

> Art. 29. A formação de professôres e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (Brasil, 1971).

No entanto, após a abertura política e a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a aprovação da nova LDB promulgada por meio da Lei n. 9.394, incentivou-se

a formação de professores para docência no Ensino Fundamental, em nível superior, admitindo-se conforme o artigo 62, a formação em nível médio, como parâmetro mínimo:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (Brasil, 1996).

Inicialmente, perante a nova orientação desta lei, ocorreu uma certa indecisão por parte dos docentes e redes de ensino, uma vez que ao mesmo tempo que o curso Normal de nível médio seguiu habilitando professores para a docência, sendo admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, aponta-se o curso de licenciatura como *locus* preferencial da formação. Para tanto, inicialmente, foi estabelecido um determinado prazo, conforme estabeleceu o artigo 87 da referida LDB, que definiu a chamada "Década da Educação" período de 10 anos a contar da publicação da lei, a partir do qual somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (BRASIL, 1996).

Frente a inviabilidade de atender tal proposta, transcorridos dez anos, em abril de 2013, com a Lei n. 12.796, que altera a LDB nº 9.394/96, revoga-se o parágrafo 4º do artigo 87, cinco anos após o prazo da referida "década da educação" ter terminado e volta-se a legitimar o curso de Magistério como formação inicial mínima para professores (Brasil, 2013).

## 2.2 A trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil e a formação de professores

Ao se referirem à formação docente, Costa, Matos e Caetano (2021, p. 899) nos dizem que: "[...]é importante compreendermos as concepções de formação docente implementadas nas reformas educativas, uma vez que elas servem de referência para as políticas curriculares direcionadas à Educação Básica”. Isso posto, analisamos aqui, um pouco da trajetória histórica do curso de Pedagogia, a fim de compreender seus movimentos e as diferentes concepções que foram sendo construídas até os dias atuais.

Segundo Meinhardt (2016) cabe ressaltar que o Curso de Pedagogia no Brasil, teve em 1939, através do Decreto-lei nº 1.190, a sua primeira regulamentação expedida. Nesse decreto: “O curso de Pedagogia foi definido como um curso de bacharelado [...]. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado.” (Saviani, 2008, p.39). Ainda sobre esta regulamentação, Meinhardt (1996), destaca um aspecto que perdurou por um tempo na formação dos cursos de licenciatura de áreas que também formam o profissional bacharel.

> Tal regulamentação estabeleceu o conhecido "esquema 3 + 1", o qual durante muito tempo foi adotado pelas instituições de ensino superior em alguns cursos de licenciatura, por meio da união das turmas de bacharelado e de licenciatura. Assim, os três primeiros anos destinavam-se à formação do bacharel em pedagogia, compreendido como um técnico em educação, que ao cursar mais um ano de estudos dedicados à didática, poderia atuar também na docência no Curso Normal de nível secundário – hoje Curso Normal de nível médio. (Meinhardt, 1996, p. 11)

Ainda de acordo com Meinhardt (2016), com isso, se estabeleceu na época a dicotomia bacharelado x licenciatura, marcada por uma formação técnica de um lado, a de bacharelado "[...] para assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores inspeção de escola, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes[…]" (Brasil, 2005, P.2) e, de outro, as funções de ministrar as matérias pedagógicas no curso Normal, sendo essa a atribuição dos licenciados.

No ano de 1962, é expedida uma nova regulamentação no curso de Pedagogia por meio do Parecer CFE nº 251/62. Sobre essa modificação, Saviani (2008) destaca uma certa flexibilidade curricular, sendo oportunizado que as disciplinas de licenciatura pudessem ser cursadas juntamente com as do bacharelado, além da definição de cinco matérias obrigatórias e onze optativas, onde o estudante poderia escolher duas. Ainda segundo Saviani (*apud* Meinhardt, 2008, p.42): "As matérias obrigatórias eram as seguintes: Psicologia da Educação; Sociologia (geral e da educação); História da Educação; Filosofia da Educação e Administração Escolar".

De acordo com Meinhardt (2016), com a promulgação da Lei nº 5.540 em 1968, novas mudanças ocorreram no Curso de Pedagogia através da Reforma Universitária, que se expressam através do Parecer CFE Nº252/69, que deu origem à Resolução CFE Nº 2/69, fixando e padronizando o currículo mínimo do curso de Pedagogia.

Posteriormente, os currículos mínimos dos cursos de graduação em geral foram substituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Ainda segundo a autora,

> as diretrizes curriculares apresentam os pressupostos basilares, orientando as instituições na definição de seus currículos, a partir do estabelecimento de um perfil profissional, apresentando as habilidades, competências e os conhecimentos centrais na formação conferindo, ao mesmo tempo, maior grau de autonomia para a instituição na constituição do percurso formativo em cada um dos cursos, de forma coerente com a realidade e as demandas da região em que essa está inserida. (Meinhardt, 2016, p.13)

Após anos de vigência dos currículos mínimos o curso de Pedagogia passou a ter sua regulamentação atualizada, o que ocorreu somente em 15 de maio de 2006, quando foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, redigidas na Resolução CNE/CP nº 01/2006, abordando a docência como fator principal da formação, conforme art. 2º do documento.

> Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional

> na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

Segundo o art. 3º do mesmo documento: “o estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos” seguindo valores ou “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”.

Posteriormente, em 2019 é publicada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, esta que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica BNC- Formação. O artigo 2º da Resolução apresenta as aprendizagens essenciais para a formação:

> A formação docente pressupõe o desenvolvimento pelo licenciando, das competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular- BNCC- Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (Brasil, 2019, p. 2)

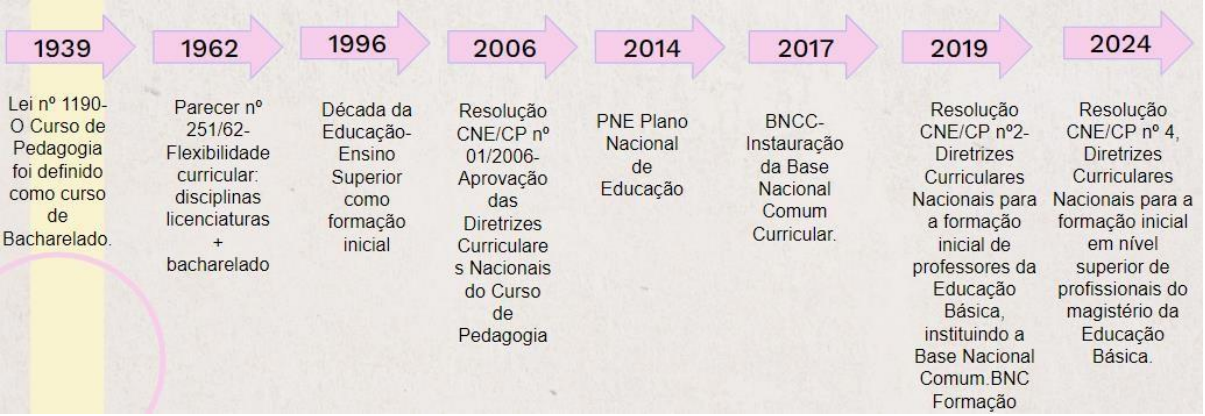
No presente ano de 2024, em 29 de maio, o Ministério da Educação (MEC) através do Conselho Nacional de Educação (CNE) determina novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da Educação Básica, na qual estabelece, entre outros pontos, que cursos de licenciatura terão, no mínimo, duração de quatro anos, com carga horária de 3.200 horas, das quais ao menos metade (1.600 horas) deve ser realizada de forma presencial. Com a elaboração das novas diretrizes para a formação inicial de profissionais do magistério para a educação básica, pode-se perceber uma preocupação em evoluir significativamente este processo importante no desenvolvimento da formação humana, tendo em vista o cuidado com a aprendizagem de todos os estudantes, inclusive os que compõem a Educação Especial, e com o ambiente que será proporcionado aos estudantes. No subcapítulo a seguir abordaremos questões relacionadas especificamente ao Curso de Pedagogia, responsável atualmente pela formação de professores para docência na educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, resgatando seu percurso histórico aliado ao olhar sobre a legislação que o ampara até que lhe fosse atribuído este papel.

## 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ATUALIDADE: AVANÇOS E DESAFIOS

Percebe-se uma evolução nas políticas voltadas à formação inicial de professores para a Educação Básica, através dos marcos legais, em especial no que tange ao curso de Pedagogia, definido na legislação como espaço preferencial de formação do professor dos anos iniciais do Ensino

Fundamental, por meio da implementação de diretrizes específicas que passaram por atualizações mais recorrentes nas últimas duas décadas, conforme quadro a seguir:

Figura 1- Breve contextualização histórica da Educação




Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

No entanto, ainda se fazem necessárias e são salutares todas as formas de incentivo que investem na formação de professores em nível superior. Neste sentido, a LDB estabelece que cabe à União, ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios adotar mecanismos facilitadores de acesso e de permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuação na educação básica pública.

Para além disso, é importante mencionar a Lei nº 13.005, que estabelece o Plano Nacional da Educação, com vigência de 10 anos, no qual são definidas metas e estratégias para a educação no país a serem atingidas neste período, dentre elas a meta 15:

> Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.** (Brasil, 2014, p. 48, grifo nosso).

Como exemplo de políticas educacionais voltadas à formação de professores, bem como de investimentos nesta direção podemos mencionar programas e projetos de bolsas como o Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, o Programa de Residência Pedagógica, o Programa Institucional de Fomento e Indução da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares - PRILEI, dentre outros que oferecem bolsas voltadas à formação de professores em nível superior.

Todavia, sabemos que, mesmo com as determinações legais e políticas de incentivo à formação superior, ainda existem muitos professores sem esta formação. No entanto, é possível observar também nos dados do Censo da Educação Superior de 2023, organizados pelo Inep, que a busca pela

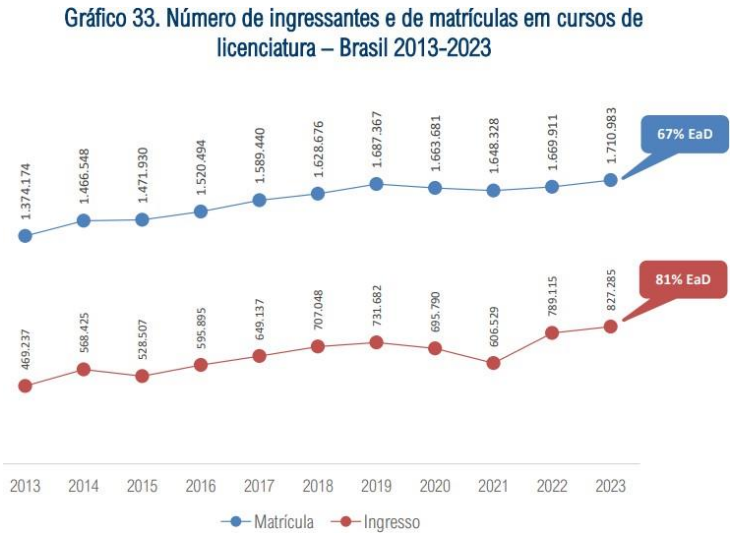
formação no campo educacional obteve um avanço significativo nos últimos anos. No gráfico 1 a seguir, pode-se verificar que o Curso de Pedagogia se apresenta em 1º lugar, dentre os 10 maiores cursos de graduação no país.

Gráfico 1- A distribuição de matrículas nos 10 maiores cursos de graduação

Fonte: Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - 2023

Uma evolução na formação de professores em nível superior, em termos quantitativos, também pode ser observada no Gráfico 2 a seguir que nos mostra um crescimento significativo no número de alunos matriculados em cursos de licenciatura nos últimos 10 anos:

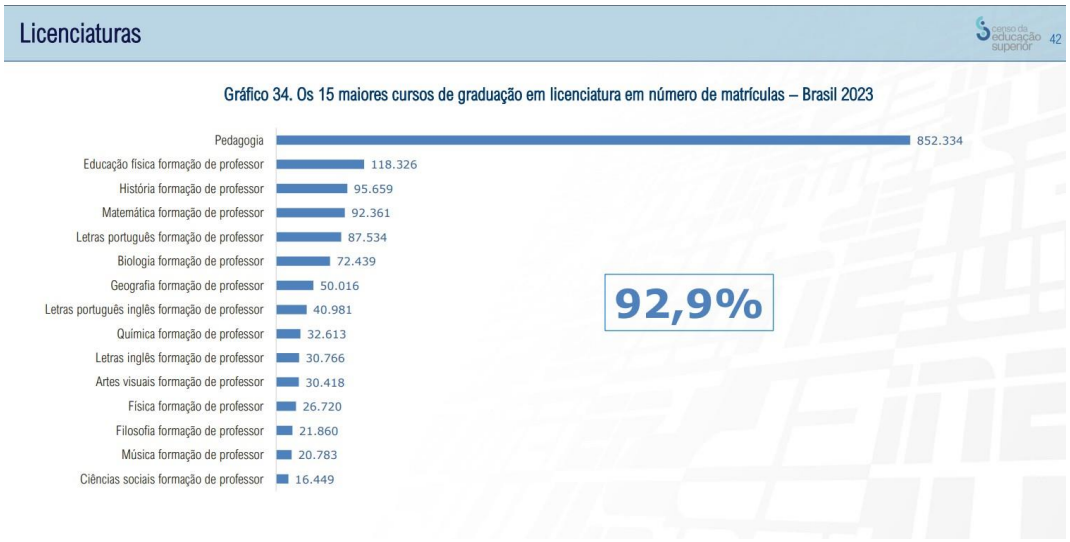
Gráfico 2 - Número de ingressantes e de matrículas em cursos de licenciatura - Brasil 2012-2022




Fonte: Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - 2023

Perante esses dados, percebe-se uma procura maior pelos cursos de licenciatura tornando a universidade o lócus da formação inicial dos professores. Além disso, é possível observar que esta crescente na busca por formação superior num período de 10 anos, tem grande contribuição do Ensino a Distância - EaD, que se tornou um fator importante que permitiu passar de 1.374.174 estudantes matriculados em 2013 para 1.710.983 de estudantes no ano de 2023.

Gráfico 3 - Os 15 maiores cursos de graduação em licenciatura em número de matrículas




Fonte: Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - 2023

Quanto à escolaridade dos docentes em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podemos observar no Censo Escolar 2023 que 87,3% deles possuem formação em nível superior completo (85,8% em licenciatura e 1,5%, bacharelado) e 7,8% ainda possuem apenas a formação de nível ensino médio, no curso normal ou magistério, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Escolaridade dos docentes dos Anos iniciais do Ensino Fundamental

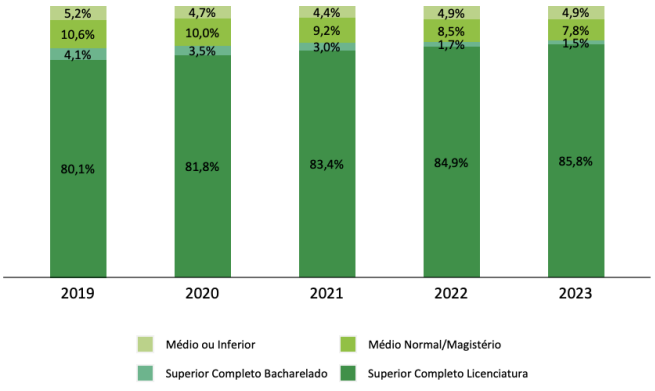



GRÁFICO 43
ESCOLARIDADE DOS DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – BRASIL – 2019-2023

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Fonte: Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – 2023.

Para Nascimento (2021 p. 44):

> A formação inicial tem vasta importância no processo formativo do docente, pois é neste momento que os saberes e as habilidades serão potencializados para torná-lo um profissional fundamental ao campo educativo. (Nascimento, 2021, p.44)

Os números apresentados no Censo da Educação Básica de 2023 evidenciam a evolução quantitativa no número de professores com formação superior e, embora ainda sejam necessários investimentos no sentido de garantir que todos os docentes acessem e concluam a formação superior, cabe destacar a importância de, neste momento, direcionarmos nosso olhar a essa formação com foco também em seus aspectos de caráter qualitativo. Arcadinho, Folque e Costa (2020) destacam a existência e a necessidade de um olhar voltado para a formação de futuros educadores ao afirmarem:

> A formação inicial de professores tem sido alvo de muitas pesquisas e reflexões, no sentido de se tornar cada vez mais especializada e capaz de preparar os futuros docentes para o desempenho de sua profissão, em um quadro de complexidade e crescentes desafios sociais, bem como da rápida evolução do conhecimento científico. (Arcadinho; Folque; Costa, 2020, p. 6)

Nesse sentido, Meinhardt (2018, p.38) adverte que: "Para além dos dados quantitativos apresentados é preciso atentar, no desenvolvimento da Educação Superior, às mudanças sociais que vimos ocorrer nos últimos tempos [...]". A partir da fala da autora, percebe-se a solicitação para um olhar atento aos acontecimentos e mudanças que impactam no processo ensino-aprendizagem e consequentemente na formação de professores. Nesta mesma direção, Melo (2020) complementa:

> Pensar na Formação de Professores exige pensar no ato educativo ocorrido na Universidade, pois educar exige um posicionamento político e pedagógico, pressupõe a ação intencional do educador a todo o momento, implicam tomadas de decisões. (Melo, 2020, p.521)

Um olhar acerca da relação entre quantidade e qualidade na educação superior precisa estar presente nas políticas educacionais, fomentando a elaboração de um currículo que proporcione um percurso formativo que de fato prepare os estudantes que ingressam na universidade para a realidade das escolas. Para Juliatto (2005, p. 19-20): "Cresce no Brasil a preocupação com a qualidade da educação superior [...]" e complementa "[...] A preocupação com a qualidade da educação superior não ocorre apenas no Brasil. Ela existe como um crescente desafio mundial."

Pimenta (1999) também problematiza a formação de professores ressaltando que, ao contrário do que se necessita, os cursos de formação inicial, ao desenvolverem currículos formais com conteúdos e atividades distanciados da realidade e da verdadeira prática social de educar, pouco contribuem para formar uma nova identidade do profissional docente.

Neste contexto, as mudanças promovidas nas normativas legais precisam direcionar esforços para a qualificação da formação docente. Para tanto, a ampliação de estudos e pesquisa e do debate, envolvendo aqueles que estão na universidade e que estão na escola é essencial para que se

proponham currículos e ações que irão ao encontro das demandas. Deste modo, qualificando a formação dos professores daremos um passo importante na direção de um avanço na qualidade da educação básica também.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os números apresentados no Censo da Educação Superior e da Educação Escolar de 2023 sobre a formação inicial de professores evidenciam a evolução quantitativa no número de estudantes e de professores que já contam com formação superior concluída e com isso apontam a relevância que os marcos legais tiveram ao longo da história, bem como sinalizam a importância de direcionarmos nosso olhar a essa formação com foco agora, principalmente, em seus aspectos de caráter qualitativo.

Percebe-se que, segundo a legislação, o professor precisa preparar-se para atender aos alunos, vendo o estudante como um ser integral. Observa-se também que atualmente o Curso de Pedagogia é o espaço preferencial para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que se constata também no aumento gradativo no número de estudantes matriculados que buscam por esta formação.

Com isso, conclui-se que os marcos legais contribuíram significativamente para a evolução da Educação Básica através da formação de professores, tornando o Curso de Pedagogia o espaço preferencial para a formação de professores dos Anos Iniciais e do Ensino Fundamental, embora este ainda precise ser foco de amplo debate e estudo para que cada vez mais possa aproximar-se das escolas e oferecer uma formação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ARCADINHO, A; FOLQUE, A.A.; COSTA, L.C. Dimensão investigativa, docência e formação inicial de professores: uma revisão sistemática de literatura. **Instrumento- Revista de estudos e pesquisa em Educação,** [*S.l.*] v.22 n.1, 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://acesse.dev/d2sDx. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL**. Lei nº 5.962, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://l1nq.com/euUVr. Acesso em: 22 nov. 2024.
BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://acesse.one/r1p78. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://acesse.one/oupa4. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://l1nk.dev/ECepq. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 5/2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Disponível em: https://acesse.one/cQeHE. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico.** Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://acesse.one/xvSHr . Acesso em: 8 de novembro de 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023:** notas estatísticas. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://acesse.one/1Ej3s. Acesso em: 8 nov. 2024.

LIBÂNEO, J.C; PIMENTA, S.G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, [*S.l.*], ano XX, nº 68, Dezembro/1999.

MEINHARDT, M. O Percurso Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil e a trajetória de 46 Anos da Universidade Feevale na Formação de pedagogos. *In:* VIEIRA, C.R; FRANCISCO, D. A; MEINHARDT, M. (orgs). **Trajetórias formativas**: Experiências compartilhadas no Curso de Pedagogia. Universidade Feevale: Novo Hamburgo, 2016.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil:** história e teoria. São Paulo: Autores Associados, 2008.

# CAPÍTULO 29

## VIOLÊNCIA SIMBÓLICA, DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO: UMA REFLEXÃO ACERCA DO CONTEXTO ESCOLAR DE UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA DA AMAZÔNIA LEGAL

Maria de Nazaré da Silva Moura
Moana Meinhardt

### 1 INTRODUÇÃO

Segundo os estudos de Ramos (2022), as comunidades ribeirinhas são caracterizadas por povos que habitam as margens dos rios, igarapés, igapós e lagos da Floresta Amazônica.

Esse tema foi escolhido, por considerar-se de grande importância discuti-lo, uma vez que se fazem presentes no cotidiano escolar e assim, de alguma forma estaremos contribuindo para prevenir e combater tais práticas. O estudo foi proposto com o objetivo de refletir sobre a violência simbólica no contexto escolar, os direitos humanos de alunos e alunas, motivando a prática de inclusão.

Na primeira etapa da pesquisa, foi realizado um estudo bibliográfico em livros e artigos, abrangendo ainda a legislação que trata dos direitos humanos de alunos e alunas no contexto escolar, o que deu origem ao referencial teórico. Como procedimento metodológico, optou-se pela abordagem qualitativa, baseada em Gil (2002, p. 133), do tipo relato de experiência. O universo deste relato de experiência foi uma escola localizada em uma comunidade ribeirinha da Amazônia Legal, construída em madeira, suspensa do chão, por causa das grandes enchentes dos Rios, que causam alagamento em escolas e residências. Posteriormente, os dados oriundos do relato de experiência são analisados a partir do referencial teórico, seguidos das considerações finais do estudo.

### 2 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

A violência é um dos fatos mais ocorridos no Brasil e tem diversas faces, Misse (2008) afirma que é preciso cautela ao tratar da violência, devendo-se preferir sempre: “violências, assim, no plural, pois que não existe “a” violência, mas muitas, diversas, postas em distintas funções, servindo a diferentes destinos” (Misse, 2008, p. 165). Nesta visão observa-se que não existe somente um tipo de violência, pois como o autor afirma deve-se pronunciar no plural pela sua diversidade. E no contexto escolar são muito recorrentes as violências simbólicas que se manifestam de forma discreta diariamente e que quase ninguém vê. Neste contexto, Bourdieu (1997) conceitua:

> [...] como violência simbólica toda coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação) quando, para pensar e se pensar ou

> para pensar sua relação com ele, dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que faz com que essa relação pareça natural. (Bourdieu, 1997, p. 204).

Sendo assim, fica claro que a violência simbólica é cometida por parte de quem detém o poder, no caso do contexto escolar poderia começar pelo Gestor Estadual ou Municipal que pressionam o diretor ou a diretora escolar a dar resultados, mesmo em escolas pouco estruturadas e estes por vez fazem o mesmo com os professores e professoras e outros funcionários. Assim sendo, em meio a essa realidade, até mesmo os docentes sem perceber acabam repetindo comportamentos que representam violência simbólica com alunos e alunas. E assim os descasos vão se multiplicando e perpetuando a negação dos direitos humanos e sociais dos cidadãos. Porém estas violências simbólicas por uma visão hierárquica são vistas apenas como uma relação funcional entre superiores e dependentes. Neste sentido, Bourdieu (1989) argumenta:

> Violência suave que ocorre onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. Nesse sentido, o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante implica o 'desconhecimento' social do espaço, onde se trava, simbolicamente, a luta de classes. (Bourdieu, 1989. p. 15).

Segundo Bourdieu (1998), "a violência simbólica é exercida em todos os meios sociais e também na escola". E assim, observa-se que essas práticas vão passando despercebidas no cotidiano vivenciado por muitas pessoas como se não se constituíssem várias formas de violência, em detrimento de muitos e favorecimento de poucos. E sobre isso Bourdieu (1998) descreve

> [...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (Bourdieu, 1998, p. 53).

Diante dessa afirmação, entende-se que a escola deve ser um lugar onde não se pratique nenhum tipo de violência verbal, psicológica, física ou simbólica, pois educando e educador devem formar uma rede de proteção a fim de preservar a integridade física e mental de todos e garantir que sejam cumpridos os direitos humanos. Para tanto, os fundamentos teóricos-legais e a educação em direitos humanos são considerados alicerces de combate às diversas formas de violências.

## 3 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS - FUNDAMENTOS TEÓRICOS-LEGAIS

Atualmente o assunto Direitos Humanos tem sido muito discutido no mundo, pois aos poucos o tema ganha mais espaço e surgem novos direitos humanos. Os direitos humanos segundo a Resolução CNE/CP Nº 8/2012 (MEC, 2012), que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos estão alicerçados nos seguintes documentos: Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948); a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (Brasil, 1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012), o Programa Nacional de Direitos Humanos (Brasil, 2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (MDH, 2018) e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação a todos(as). Mas afinal o que são direitos humanos? Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH):

> § 1º os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana. (MEC, 2012, p.1).

Sendo assim, os direitos humanos que sejam individuais ou coletivos são estabelecidos e reconhecidos por lei, portanto devem ser respeitados. Já a Educação em direitos humanos é conceituada pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que assim determina:

> A educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local (...) Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (MDH, 2018, p.17).

Diante do contexto, é evidente que existem leis para amparar os cidadãos quanto à garantia dos seus direitos, mas isso não significa que estes sejam (re)conhecidos e vivenciados no ambiente educacional, bem como nas demais instituições da sociedade. A lei funciona na teoria, mas ainda é pouco vivenciada na prática, o que é possível observar nas vivências cotidianas no espaço da escola, onde ainda acontecem as mais diversas formas de violências simbólicas.

## 4 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA / ESPECIAL NO BRASIL

Durante muitos anos a Educação Especial no Brasil foi negligenciada, e não se dava a devida importância para esta modalidade de ensino. O atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

"No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), [...] 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff." (MEC/SEESP, 2007). Mas as condições de atendimento ainda eram precárias e não davam conta de atender a demanda de alunos com deficiências. Posteriormente, vimos a elaboração de leis, decretos, resoluções, planos nacionais de educação como marcos legais da inclusão, dos quais podemos citar: a Lei nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor, que conta com um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na

escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial" (Brasil, 1996). O Plano Nacional de Educação (PNE) decenal, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, e que vigora até 2025, tem como quarta meta: "Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, (...) preferencialmente na rede regular de ensino, (...), públicos ou conveniados" (Brasil, 2014).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento internacional importante para disseminar a educação inclusiva na sociedade, estabelece, no tópico 7:

> Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (UNESCO, 1994).

Além destes dispositivos legais, existem outros que não foram citados, mas que dispõem sobre o assunto e que refletem a evolução por um lado ou alguns retrocessos na discussão sobre Educação Especial e inclusão social no Brasil e que devem orientar a prática docente nas escolas, na perspectiva da garantia dos direitos humanos de todos.

## 5 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O professor tem um papel muito importante na mediação da educação em direitos humanos, visando evitar qualquer tipo de violência dentro da escola, pois precisa planejar as atividades pedagógicas de forma inclusiva e lúdica e de acordo com as necessidades de aprendizagem das crianças com deficiência, deve organizar o ambiente escolar de modo que favoreça a inclusão, socialização e desenvolvimento integral dos alunos e das alunas. Sendo assim, segundo Benevides (2008), "o educador em Direitos Humanos sabe que não deve contar com resultados imediatos" e, para esse fim, Sime (1994) nos faz uma proposta metodológica que articula três pedagogias

> [...] da Indignação, da Admiração e das Convicções Firmes. [...] deve ser uma pedagogia de indignação e que diga não a resignação. Não queremos formar seres insensíveis, e sim capazes de indignar-se, de escandalizar-se diante de todas as formas de violência, de humilhação [...] 2 - admiração é um convite a criar espaços para partilhar a alegria de viver. 3 - a convicção do valor supremo da vida é a coluna vertebral do nosso projeto de sociedade, de homem e de mulher novos. (Sime,1994, p. 274).

Diante dessas afirmações, é preciso que o professor seja reflexivo e firme nas suas convicções diante dos diversos fatos cotidianos, e posicione-se com indignação quando necessário para combater o desrespeito aos direitos humanos que aos poucos tornam-se violências simbólicas no contexto escolar.

## 6 METODOLOGIA

O artigo se configura como um relato de experiência de abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2002, p. 133), “a análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”.

A pesquisa educacional sob a égide do relato de experiência, segundo Fortunato (2018, p. 45), deve seguir alguns passos para sua rigorosidade científica, quais sejam: “(1) antecedentes; (2) local (3) motivo; (4) agentes; (5) envolvidos; (6) epistemologia para ação; (7) planejamento; (8) execução; e (9) análise por uma lente teórica”. Neste sentido, passa-se a descrever cada passo mencionado:

Antecedentes: O universo deste relato de experiência foi uma escola construída em madeira, suspensa do chão, por causa das grandes enchentes dos Rios, que causa alagamento em escolas e residências.

4 **Local:** A escola estava localizada em uma comunidade ribeirinha da Amazônia Legal, tinha aproximadamente 8 professores, 250 alunos do Ensino Fundamental I.

5 **Motivo:** Como a escola era construída em madeira e suspensa da terra, a professora queria construir uma rampa para facilitar o acesso de um aluno com deficiência física que se locomovia por meio de uma cadeira de rodas até a sala de aula.

6 **Agentes envolvidos:** Participaram das atividades uma professora, sete familiares de alunos e trinta crianças.

7 **Epistemologia da ação:** A ação foi desenvolvida tendo em vista amenizar a violência simbólica e facilitar a inclusão de uma criança com deficiência física na sala de aula, por meio da construção de uma rampa de acessibilidade.

8 **Planejamento e execução:** Este detalhamento encontra-se na sequência do relato.

9 **Fundamentos teóricos:** encontram-se no referencial deste artigo.

## 7 RELATO DA EXPERIÊNCIA - UMA REFLEXÃO ACERCA DO CONTEXTO ESCOLAR DE UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA DA AMAZÔNIA LEGAL

Este relato de experiência reflexivo acerca do contexto escolar de uma comunidade ribeirinha da Amazônia Legal, onde uma professora realizou uma atividade inclusiva por meio da construção de uma rampa de acessibilidade, baseada em uma parceria da escola com a comunidade, aconteceu logo no início do letivo. A professora, recém aprovada em processo seletivo para a escola pública, foi designada para lecionar em uma escola de uma comunidade ribeirinha da Amazônia Legal. Para ela tudo era novo, pois para chegar à escola a professora pegava um transporte fluvial chamado barco a

jato que corre muito rápido sobre as águas dos rios da Amazônia. A escola era construída em madeira com o piso suspenso do chão, por causa das grandes enchentes dos rios da Região Norte.

Então, nos primeiros dias de aula a professora observou que seus alunos eram compostos por trinta crianças do Ensino Fundamental I, com idades de seis anos em diante, filhos de moradores da comunidade local. E dentre eles havia duas crianças muito especiais, sendo um menino com deficiência física que se locomovia por meio de uma cadeira de rodas e uma menina com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com dificuldade na linguagem, de nacionalidade Venezuelana, pouco se entendia o que ela tentava falar. Mesmo assim, apesar da professora não ter uma formação específica para lidar com aquelas crianças, ela sabia que as mesmas estavam amparadas pela legislação da educação inclusiva e pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, que busca assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Para facilitar a comunicação com a aluna, a professora passou a observar atentamente as expressões faciais da menina e pediu à mãe da criança que participasse das aulas sempre que possível. E assim, articulando com a família, agiu de acordo com Parecer CNE/CEB nº 13/2009, que diz

> A educação especial deve ser oferecida em todas as instituições escolares, independente do nível, das etapas e outras modalidades da educação escolar previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB), de modo a propiciar o pleno desenvolvimento das potencialidades sensoriais, afetivas, físicas e intelectuais da criança/estudante, mediante um projeto pedagógico que contemple, além das orientações comuns, meios para recuperação e atendimento da criança/estudante, avaliação e certificação, articulação com as famílias e a comunidade e um conjunto de outros elementos que permitam definir objetivos, conteúdos e procedimentos relativos à própria dinâmica escolar. (Brasil, 2009).

Naquele contexto, aquelas crianças eram olhadas de maneiras diferentes por muitas pessoas da comunidade escolar. Todos os dias a professora analisava aquela situação, o aluno que fazia uso da cadeira de rodas chegava à escola guiado pela sua mãe, ela estava sempre suada do sol escaldante da região norte ou respingada das fortes chuvas, mas o pior era que a escola não tinha rampa de acesso para subir com a cadeira de rodas, então algum professor ou professora, colocava o menino nos braços e subia as escadas até a sala de aula na qual o menino estudava.

Diante desta realidade a cena se repetia na hora do lanche e na hora de ir ao banheiro, pois estes cômodos funcionavam fora da escola, no térreo de um galpão, onde havia o local de preparo da merenda e os banheiros. Deste modo, observou-se a falta de acessibilidade da escola para receber crianças com necessidades especiais, e também a falta do cumprimento da Lei nº 10.098/20 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

A professora identificou também que estas duas crianças viviam em condições de vulnerabilidade social. E diante desta realidade é possível constatar o quanto de verdade há nos

escritos de Campesato e Schuler,B (2019, p. 2), quando mencionam: “A discursividade em voga argui que os alunos [...] nascidos no século XXI, tendo aula com professores formados no século XX em uma escola que em muito se assemelha às escolas do século XIX”. Sendo assim, comentamos “parece não deixar dúvidas sobre o desalinho entre a referida instituição e as demandas contemporâneas” (Deschamps; Calegari, 2015, p. 7).

Diante da situação, a professora deduziu que o diretor da escola não tinha se mobilizado para solicitar aos órgãos competentes que fizesse a construção de uma rampa para facilitar o acesso à escola, ou se ele tinha solicitado, não havia sido atendido, levando em consideração que o tempo passava e nada era feito para mudar aquela realidade.

Em face a esse cenário, a professora falou com o diretor e pediu autorização para fazer uma reunião com os pais e diante destes expôs a situação do aluno e perguntou se alguém gostaria de ajudar com doações de materiais e serviços para a construção de rampa de acesso à cadeira de rodas da criança. Nesta perspectiva, sete familiares de alunos daquela turma decidiram contribuir, sendo dois homens e cinco mulheres, incluindo as mães dos alunos com deficiências. Mas a resistência veio do setor diretivo da escola, pois alegou que isso traria modificações na estrutura original da escola e iria pedir autorização da Secretaria de Educação do Município para tal construção e assim fez as solicitações, mas como se tratava de doação de serviços da comunidade para a escola, felizmente autorizaram.

Assim iniciaram a construção com os materiais, sobras de madeiras que foram doadas pelos comunitários, houve muitas dificuldades, pois, alguns voluntários moravam do outro lado do rio e era dificultoso trazer as madeiras de canoa, faltaram pregos e foram comprados pela referida professora e aos poucos a construção andou e finalmente depois de alguns dias a rampa ficou pronta. Esta ação facilitou a acessibilidade da criança aos demais locais e atividades desenvolvidas na escola, como as brincadeiras no pátio, o lanche e o acesso ao banheiro. Neste contexto, Campesato e Schuler (2019, p. 2) destacam: “Dessa feita, ocorre um encorajamento para que a escola, articulada a outras esferas [...] produza a reelaboração de currículos, métodos e posturas docentes.” E assim, quando se fala da postura docente, é possível destacar atitudes humanas, positivas e inovadoras mesmo diante de realidades lamentáveis.

## 8 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da construção da rampa e da ajuda das famílias, tanto da criança autista, como do aluno com deficiência física que passaram a acompanhar as aulas e contribuir com o trabalho da professora, foi possível fazer muitas aulas-passeios pelo entorno da escola, observar a natureza, contar histórias embaixo das árvores, recolher materiais para as aulas como frutos de tucumã e açaí, desenhar o

ambiente, jogar e brincar de várias maneiras naquele espaço rico em tantas diversidades, promovendo o desenvolvimento integral das crianças daquela turma.

Neste sentido, Oliveira (2004, p. 3), afirma que “as crianças amazônicas, em particular, vivem em meio social carregado de significados, ideologias, histórias, e em uma cultura muito singular”. Neste contexto, a mobilização de todos e a interação social entre as famílias e a escola na construção da rampa, foi uma atitude que promoveu a inclusão e combateu a violência simbólica por meio do engajamento e socialização da comunidade escolar e local.

Família e escola formaram uma importante parceria, que contribuiu com o desenvolvimento integral das crianças, nos aspectos físicos, sociais, emocionais, cognitivos e ajudou na ampliação do conhecimento de si e do mundo, dentre outras experiências vivenciadas dentro e fora dos espaços da instituição escolar, trazendo uma profunda transformação cultural para alunos e alunas e também uma aprendizagem baseada na inclusão e convivência com a diversidade.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo promoveu uma importante e necessária reflexão acerca da realidade escolar vivida por muitos professores, professoras, alunos e alunas nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Legal, onde é comum ver escolas públicas sem estruturas adequadas ao bom desenvolvimento dos educandos. Os alunos destas comunidades, que muitas vezes vivem em situação de vulnerabilidade social, deveriam ter seus direitos garantidos, conforme prevê a Lei nº 8.069/90 que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente:

> Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Brasil, 1990)

Ainda assim, observa-se que as violências simbólicas continuam presentes no universo escolar, muitas vezes imperceptíveis, se manifestando neste caso pela falta de respeito aos direitos humanos, evidenciado no despreparo da escola em questão para receber crianças com deficiência, e também a falta do cumprimento da Lei nº 10.098/20, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida.

Tal situação, aliada à falta de investimentos do poder público e da não mobilização da gestão escolar na busca pelos recursos necessários, prejudicam a qualidade da educação oferecida aos cidadãos com deficiências, dificultam a inclusão, prolongam a violência simbólica e negam os direitos humanos e fundamentais das pessoas com deficiência.

## REFERÊNCIAS


BENEVIDES, Maria Victória. **A cidadania ativa:** referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática. 1991.

BENEVIDES, Maria Victória M.. Educação para a democracia. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, [*S.l.*]. n. 38, p. 223–237, dez. 1996. Disponível em: https://abre.ai/ltvN. Acesso em: 17 nov. 2023.

BEZERRA, Eufrásio. A prática pedagógica da Escola Pública de 1º grau: o fracasso da pro BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. *In***:** BOURDIEU, Pierre. **Questão de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Poder simbólico. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil LTDA, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Meditations pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA: Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. São Paulo: Vozes, 1998. p. 39-64.

BRASIL. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Disponível em: https://abre.ai/ltA1. 12 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://abre.ai/ltvH. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://abre.ai/ltvu. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://abre.ai/ltvz. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL**. Lei nº 10.172, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://abre.ai/ltvl. Acesso em: 3 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: https://abre.ai/ltwZ. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: https://abre.ai/ltvf. Acesso em: 2 jan. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://l1nk.dev/zQKdq. Acesso em: 4 de jan. 2023.

CAMPESATO, M.; SCHULER, B. Por uma atenção do cuidado de si na escola em tempos de dispersão hiperconectada. **Revista Educação em Questão**, [*S. l.*], v. 57, n. 54, 2019. Disponível em: https://abre.ai/ltvc. Acesso em: 12 nov. 2024.

DESCHAMPS, Eduardo; CALEGARI, Diego. Introdução. In. EHLERS, Ana Cristina da Silva Tavares; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; SOUZA, Marcio Veira de. **Educação fora da caixa:** tendência para a educação no século XXI. Florianópolis: Bookess, 2015.

FORTUNATO, Ivan; SHIGUNOV Neto, Alexandre. **Método(s) de pesquisa em educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

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

MDH, Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MDH, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2018. Disponível em: https://abre.ai/ltxa. Acesso em: 12 nov. 2024.

MEC, Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: https://abre.ai/ltxk. Acesso em: 12 nov. 2024.

MEC, Ministério da Educação. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: https://abre.ai/ltxr. Acesso em: 12 nov. 2024

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2007. Disponível em: https://abre.ai/ltwE. Acesso em: 12 nov. 2024.

MISSE, Michel. Sobre a construção social do crime no Brasil: esboço de uma interpretação. *In*: MISSE, Michel. (Org.). **Acusados e acusadores**: estudos sobre ofensas, acusações e incriminações. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

NÚÑEZ, M. T.; SILVA, L.G. S**.** A evolução da educação especial na legislação espanhola e brasileira. **Revista de estudios e investigación en psicología y educación**, [*S.l.*], v.1, n.1, 2014. Disponível em: https://abrir.link/TLslQ. Acesso em: 05 jan. 2023.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth. **Referências para pensar aspectos da educação na Amazônia**. Belém: EDUEPA, 2004.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: https://abrir.link/BagQy**.** Acesso em: 12 nov. 2024.

RAMOS, Messias Barbosa. **A comunidade ribeirinha Santo Antônio do Rio Morais/Amazônia:** história e território. 2022. Tese (Doutorado) – PPG Ambiente e Desenvolvimento, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 28 mar. 2022. Disponível em: https://abrir.link/ovuvD. Acesso em: 12 nov. 2024.

SIME, L. Educación, persona y proyecto histórico. In: MAGENDZO, A. (org.) **Educación en Derechos Humanos**: apuntes para una nueva práctica. Santiago/CL: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: https://abre.ai/ltwy. Acesso em: 12 nov. 2024.

UNESCO. **ECG**: Educação para a Cidadania Global. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383607. Acesso em: 5 nov. 2023.

UNESCO. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**: segunda fase, plano de ação. Disponível em: https://abre.ai/ltAY. Acesso em: 5 nov. 2023.

# CAPÍTULO 30

## **A LITERATURA E O EU:** UMA CONVERSA-AULA COM GRADUANDA(O)S DA PEDAGOGIA DA UNILASALLE EM ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Laiza Karine Gonçalves
Hildegard Susana Jung

## 1 INTRODUÇÃO

A Literatura esteve presente na sua infância? Tal questionamento permitiu acionar as lembranças no exercício mental de retroceder a linha do tempo e refletir sobre como foi o eu e a literatura na 1a etapa da vida. A partir dessa pergunta que a proposta da conversa-aula foi organizada da seguinte forma: ação prática de contar/ouvir de forma coletiva a história infantil “Chapeuzinho amarelo”, de Chico Buarque; expressão de ideias sobre o questionamento e sobre a história; inserção de estudos teóricos e do documento normativo BNCC; e exemplicação de plano de aula para Educação Infantil. Para, então, pensar de forma mais aprofundada sobre a importância da literatura e o eu na formação docente para a primeira infância escolar.

## 2 A LITERATURA E O EU

Para abordar sobre o que é Literatura Infantil é importante retomar alguns aspectos do período histórico que marca a transformação social da criança e da família conforme as ideias de Philippe Ariès (2014). Foi partir do século XVIII em que a Literatura Infantil começa a aparecer em virtude do novo papel que se estabelecia entre os integrantes da sociedade desse período, pois com a ascensão da burguesia na sociedade européia, o crescimento de sua capacidade econômica e a consequente conquista de mais poder político fez com que resultasse numa nova ordem social e cultural em relação à criança. Os adultos passaram a se preocupar com a sua saúde e também com a sua educação como forma de prepará-la para vida.

Esse preparo, convencionado pela sociedade, competia, então, à escola. A atribuição de ensinar regras através de manuais de conduta e civilidade (a comer, a beber, a falar e a caminhar com certos gestos convenientes), normas “literárias” que tinham de ser ensinadas às crianças nas primeiras lições de leitura e escrita. Eram assuntos, portanto, nem sempre ligados à Literatura para crianças, pois não se destinavam somente a elas, justamente pelo fato de ainda não se ter uma concepção de infância formada, e, sim, um sentimento superficial de criança.

Do mesmo modo que as crianças liam esses manuais de caráter pedagógico, as histórias que elas ouviam também apresentavam lições moralistas. Essas narrativas contadas tinham como objetivo lhes transmitir os valores da sociedade da época. As mais conhecidas eram as do francês Charles Perrault. Interessado na literatura folclórica de seu país, ele resolveu reunir e divulgar de forma impressa as histórias que há séculos vinham sendo transmitidas, oralmente, de geração para geração.

Foi, então, que, no século XIX, a Literatura Infantil realmente passou a se caracterizar como Literatura destinada ao público mirim simplesmente pela arte de agradar, de despertar o interesse e de prender a sua atenção. Junto a essa nova ideia estavam os contos de fadas dos Irmãos Jacob e Wilhelm Grimm. Narrativas germânicas, recolhidas da memória popular, que carregavam um mundo maravilhoso de fantasia em que as crianças podiam imaginar.

Nesse mesmo século, no Brasil, com a inserção da Imprensa Régia os livros que faziam sucesso na Europa, com viés pedagógico, passaram a ser traduzidos ou adaptados para o público; e a partir da Proclamação da República, com a sociedade em processo de urbanização é que houve uma aproximação entre os livros literários e os livros escolares. Mas foi no ano de 1921 que o mundo infantil passou a ser inserido na Literatura para as crianças com a publicação da obra de Monteiro Lobato "A menina do narizinho arrebitado"; em uma linguagem compreensível e atraente. Como menciona Vera T. de Aguiar "Lobato rompeu a dependência com o padrão culto: introduziu a oralidade tanto na fala das personagens como no discurso do narrador" (2001, p. 25). A Regina Zilberman também faz referência a ele:

> É com este autor que se rompe (ou melhor: começa a ser rompido) o círculo da depedência aos padrões literários provindos da Europa, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento da tradição folclórica. Valorizando a ambientação local predominantemente na época, ou seja, a pequena propriedade rural, constrói Monteiro Lobato uma realidade ficcional coincidente com a do leitor de seu tempo, o que ocorre pela invenção do Sítio do Picapau Amarelo. Além disto, não apenas utiliza personagens nacionais, como também cria uma mitologia autônoma que se repete em quase todas as narrativas; daí a presença constante de Pedrinho, Emília, Narizinho, Dona Benta, Tia Nastácia, o Visconde (Zilberman, 1981, p. 48).

Entretanto, mesmo com o avanço da Literatura para crianças com as obras de Lobato, à criatividade deu uma regredida entre 1946 a 1960 devido ao avanço do processo industrial e o surgimento da televisão. Mas com a reforma do ensino a partir do ano de 1970, segundo Aguiar "o livro passou a ser priveligiado, e a criança, a ser vista como consumidor em potencial, o que impulsinou as publicações de obras infantis" (2001, p. 28). Potencializando, desse modo, o surgimento de mais instituições e programas direcionados para o estímulo à leitura e a discussão da Literatura Infantil, tais como: Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil e Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil, segundo Marisa Lajolo e Zilberman (1985).

Com a chegada da década de 80, o contexto social político se abriu para uma sociedade mais democrática; e a escolarização se espandiu pelo país permitindo que a cultura letrada atingisse um público bem maior; tendo também como apoio os meios de comunicação. Contribuindo desse modo para uma produção de livros infantis mais especializada e um número bem mais expressivo de publicações.

Contudo algumas produções se tornaram apenas produto de consumo, sem o sentido crítico, enfraquecendo um pouco a qualidade; e como a produção de textos infantis vem se mantendo forte até os dias de hoje, é necessário, como aponta Aguiar "um olhar atento sobre a qualidade estético-literária das obras" (2001, p. 32). Logo é importante perceber em quais obras o universo da infância está representado de uma forma que propicie uma expansão dos horizontes e das expectativas da criança. Valendo também para os livros sem texto, ou seja, os de exclusivamente linguagem visual; conhecidos como livro-imagem e livro-jogo. Pois como afirma Ligia Cademartori "Através da imagem visual, os livros sem texto estimulam o interesse ativo da mente em relação ao objeto. Recorrendo à percepção visual para chegar ao pensamento, os signos visuais, através de suas prioridades, induzem conceitos" (1991, p. 53). Sendo assim, a qualidade das obras literárias infantis se faz necessária por apresentar uma importante contribuição no processo de desenvolvimento do eu.

Na primeira infância, em que a estruturação psíquica começa a ser formada, as obras infantis estão voltadas para o despertar do acalento criativo sinestésico. Pois se sabe que nessa etapa o bebê (nascimento até os 2 anos) tem a relação afetiva estabelecida pelo colo e pelo reconhecimento de voz; e que consegue fixar seu olhar para as imagens com cores mais vibrantes que surgem durante o seu dia a dia. Logo a sua relação com o livro se dá com o(a) outro(a) ao ouvir a leitura de histórias ou poemas e se dá por si mesmo(a) ao ler as imagens e ao sentir as diferentes texturas através do tato.

Ao avançar seu crescimento (3 aos 5 anos), a fase do raciocínio simbólico passa a ser construída e o faz-de-conta assume um papel importante para o desenvolvimento cognitivo, de acordo com os estudos de Jean Piaget (1975). Visto que o pensamento simbólico na interação com o real faz com que a criança contrua uma representação de si mesma e do mundo. Reforçando, dessa maneira, de que a Literatura se faz necessária uma vez que a sua linguagem consegue promover essa comunicação da criança com ela mesma, em que o mundo exterior é símbolo do mundo interior. Para complementar, as palavras de Ligia Cademartori Magalhães:

> Uma das ações mais ligadas à caracterização da infância é jogar. Não se trata de jogo na exclusiva acepção de atividade organizada segundo regras, execução de diferentes combinações segundo o sentido dicionarizado, mas de jogo como um modo e uma condição de realizar determinadas ações: exploração do mundo sem obrigatoriedade, apenas pela necessidade de adaptar-se e equilibrar a tensão (Magalhães, 1984, p. 25).

Por esse jogar ser natural que se pode dizer que a Literatura para criança também é uma imersão ao mundo lúdico em que a fantasia passa a ganhar uma instância afetiva. Pois ela explora seus

sentimentos e emoções através desse jogo, assim como explora o mundo exterior de percepções. Propiciando, desse modo, uma reorganização de como percebe o mundo para, então, possibilitar uma nova ordenação das suas experiências existenciais. Pois, segundo o pensamento de Aguiar (2001), o contato com a Literatura é importante para o desenvolvimento da personalidade no que se refere ao crescimento intelectual e afetivo da criança; visto que sua conribuição permite que ela seja ainda mais harmônica e equilibrada.

São aspectos do desenvolvimento, que na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da etapa Educação Infantil, nomeia como competências gerais; e as dividi em direitos de aprendizagem e desenvolvimento; e em campos de experiências. E, que, segundo a BNCC, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento se baseiam em conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Ações, essas, que estão conectadas entre si, que se ativam naturalmente; e que conforme os estímulos que são ofertados no espaço escolar se potencializam de forma expressiva. Sendo assim, de acordo com as ideias já mencionadas, a Literatura Infantil oferece experiências cujos seis direitos já estão presentes sem precisar aplicá-los com objetivo didático. Pois, como já se sabe, a obra literária de qualidade consegue descrever estados internos da mente infantil por meio de imagens e de ações de forma muito significativa para o desenvolvimento cognitivo. Assim como o desenvolvimento da linguagem na interação que é estabelecida entre a criança e o(a) professor(a). É por essa razão, inclusive, que se insiste para que se converse com o bebê mesmo na linguagem da onomatopéia ou da lalação, segundo Liev Vigotski (2007).

Os campos de experiências “eu, o outro e o nós”; “corpo, gestos e movimentos”; “traços, sons, cores e formas”; “escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” apontados na BNCC acabam reforçando sobre a Literatura também ser importante nesse momento da vida escolar. Uma vez que os cinco campos de experiências são acionados na interação que é feita do bebê e da criança com a obra literária através da mediação do(a) professor(a).

Sendo assim, é importante que o(a) professor(a) que desenvolverá um trabalho na Educação Infantil com livros literários pense sobre como foi a sua relação com a Literatura durante a primeira etapa da vida. Por isso a conversa-aula com a turma de estágio de Educação Infantil do curso de Pedagogia do PRIL da Universidade La Salle partiu da pergunta “A Literatura esteve presente na sua infância?”

Esse questionamento teve como objetivo acionar as lembranças no exercício mental de retroceder a linha do tempo para refletir se tiveram esse contato e de que forma ele foi inserido no meio social/cultural em que viveram; tendo em vista que a turma era composta por diferentes faixas etárias (entre 17 e 50 anos). Logo o contato e a relação com a Literatura é percebida de forma diferente para cada um(a). Entretanto, como a produção e a venda expressiva de Literatura para crianças

aconteceram no Brasil somente a partir dos anos 80 devido a um determinante fator; conforme Cadermatori, “os altos índices de analfabetismo têm-se constituído em sério impedimento para que o Brasil ingresse em uma efetiva fase de desenvolvimento” (1991, p. 10); esse(a)s estudantes do curso de Pedagogia possivelmente não tiveram durante a infância a oportunidade de ter a experiência do acesso à Literatura Infantil pelo prazer do jogo lúdico.

Tanto que os relatos do(a)s graduando(a)s, de modo geral, demostram que o acesso a leitura de livros para criança ocorreu mais durante a etapa do processo de alfabetização; o que demonstra ter ainda resquícios da cultura de atrelar Literatura como ação pedagógica de promover a leitura apenas para resgatar defasagens na aprendizagem do sistema escolar.

Já supondo que os relatos referentes a pergunta não estariam direcionados ao de ter vivido a experiência da Literatura como um convite de ingresso ao seu próprio mundo mágico e, assim, elaborar as suas questões internas emocionais e intelectuais de acordo com as suas etapas do processo de desenvolvimento cognitivo, é que se fez o convite para a leitura coletiva da história infantil “Chapeuzinho amarelo”, de Chico Buarque.

Uma narrativa escrita em forma de rimas que brinca com a palavra LOBO para desconstruir o estado emocional MEDO. Um sentir natural, mas que durante a fase infantil está mais potencializado por seu pensamento simbólico estar ainda na interação com o mundo real; o que faz ser natural a criança escolher elementos para nomear o medo de forma concreta. Desse modo a imagem do lobo, nessa obra literária, foi o escolhido pelo fato de a criança já o conhecer dos contos de fadas de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm.

Logo é uma obra literária que mergulha no mundo infantil. Mostra, através da personagem Chapeuzinho Amarelo, quais são os medos mais comuns e de como ela descostrói enquanto brinca. Descontrói através de uma linguagem divertida que, inclusive, durante o brincar vai criando novas palavras. É um poema narrativo que expressa extamente isto que Aguiar pontua “seus versos podem ser puramente lúdicos, sem outra intenção além de divertir, dando a criança a certeza de que nada é melhor do que brincar” (2001, p. 123). Sendo assim a obra infantil consegue cativar ao despertar muitos sentidos, inclusive, pelo importante abraço que é dado à linguagem visual. As ilustrações de Ziraldo dialogam com a escrita literária com total sintonia.

Por isso o convite feito para a leitura desse poema narrativo às granduandas e aos graduandos da Pedagogia em estágio na Educação Infantil foi para que pudessem durante a leitura/escuta esquecer um pouco o ser adulto(a) para tentar despertar o eu criança. E posteriormente expressarem suas ideias sobre o que sentiram, se conseguiram perceber na obra o narrar do mundo infantil, e se haviam percebido a possibilidade de ler a história através das ilustrações.

Após as respostas é que se propos a pensar de forma mais aprofundada sobre a importância da Literatura e o eu ao mostrar concepções teóricas que abordam esse tema em questão; como também

de estabelecer relação entre a teoria e a minha experiência como pesquisadora em formação de leitores desde o ano de 2002 quando era estudante do curso de Letras. E nesse contexto de conversa-aula também coube reforçar a importância do(a) professor(a) ser leitor(a) de Literatura; e, que, caso seja de Literatura Infantil, melhor ainda. Pois o gosto pela leitura se torna melhor acionado no bebê e na criança quando o(a) mediador(a) insere a obra literária no contexto em que participa com encantamento e prazer.

Há, inclusive, um livro escrito pelo autor e professor (lecionou para criança durante 13 anos) Alain Serres cujo título é “Como ensinar seus pais a gostarem de livros para crianças” que aborda de maneira lúdica a importância da Literatura Infantil. Tanto que nas primeiras páginas inicia com a seguinte escrita: “Se seus pais têm medo de abrir um livro para crianças porque podem dar de cara com algum lobo mau.  explique que os lobos são de papel e caem no sono assim que você fecha o livro.  ” (2011, p. 6 e 7). Depois para mais próximo do meio do livro tem esta: “Se seus pais acham que os livros para criança só contam histórias malucas  responda que eles têm mesmo razão, mas que você não vai ficar triste por isso (p. 14 15). E também esta escrita: “E que até sua professora costuma ler histórias para toda a classe, com um brilho contagiante no olhar!” (p. 21). O que reforça ainda mais sobre a importância da Literatura e o eu na formação docente para a primeira infância escolar.

Imagem 1 – Modelo de plano de aula e rotina

UNIVERSIDADE LA SALLE
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA
DISCIPLINA DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**PLANO DE AULA E ROTINA**
**PRÉ I**

**TARDE**

**1º momento -** Acolhida das crianças; em roda de conversa, a professora combinará com todo(a)s a rotina do dia. Depois ela colocará a música "Chapeuzinho sem medo", cantada por Chico Buarque, Ricardo Pavão e Chico Lá para junto(a)s brincarem de roda. Após mostrará a imagem da Chapeuzinho e perguntará para as crianças quem é e se ela está na música que ouviram.
**2º momento -** A turma irá ao refeitório para comer uma fruta.
**3º momento** - Em roda, a professora contará a história "Chapeuzinho Amarelo", de Chico Buarque com entonação de voz e mostrando as imagens do livro. Depois conversará sobre a história (quais personagens estão na história, como é a Chapeuzinho, o que ela sentia...).
**4º momento –** Alguns exemplares do livro ficarão nas mesas para as crianças pegarem e folhearem as páginas. Após cada criança desenhará com giz de cera e/ou lápis de cor o seu lobo e a sua Chapeuzinho.
**5º momento –** Em roda, cada criança pegará o seu desenho e mostrará para o(a)s colegas enquanto fala o que desenhou. Depois todo(a)s junto(a)s organizarão a sala guardando o que está fora do lugar.
**6º momento –** A turma irá ao refeitório para jantar e depois se preparará para saída.

**Professora estagiária**:

Fonte: produzido pela autora

A imagem acima é um exemplo de plano de aula de Educação Infantil com base na rotina aplicada em escolas do município vizinho ao da Universidade La Salle, elaborado pela autora a partir de sua experiência como orientadora pedagógica na rede educacional local. Para finalizar a conversa-aula, esse exemplo foi apresentado com o objetivo de que, a partir dele, cada graduando(a) criasse seu próprio plano de aula, adaptado à rotina da escola escolhida para o estágio, fosse ela pública ou privada.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao convidar o(a)s graduando(a)s do curso de Pedagogia em estágio de Educação Infantil a pensarem se a Literatura esteve presente na sua infância é também propor a pensar em sua formação docente. Pois ao ativar as lembranças o(a)s coloca em reflexão sobre como a obra literária interfiriu na sua constituição enquanto criança e atualmente como futuro(a) professor(a) de Educação Infantil.

Como forma de elencar o questionamento feito a uma ação prática de vivência literária infantil foi realizada a leitura/escuta da história “Chapeuzinho amarelo”, de Chico Buarque. E após ele(a)s expressarem suas ideias sobre a história no que se refere aos personagens, a linguagem, as ilustrações e aos sentimentos/emoções suscitados é que as concepções teóricas lhes foram apresentadas, bem como o documento normativo BNCC para relembrarem e compreenderem ainda melhor sobre a importância da Literatura Infantil. Para tornar ainda mais concreta as ideias que foram pautadas durante a conversa-aula foi mostrado um exemplo de plano de aula para Educação Infantil.

Diante disso, os resultados obtidos foram muito significativos. Pois relataram no encerramento da conversa-aula o quanto haviam realmente entendido sobre o que a Literatura Infantil engloba e o quanto é importante para o processo de desenvolvimento do eu. Algumas estudantes inseriram as histórias infantis em seus planos de aula conforme a escrita em seus relatórios de estágio mesmo em um período escolar complexo devido as enchentes ocorridas no estado do Rio Grande do Sul no mês de maio de 2024.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de (coord.). **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leiores. Belo Horizonte: Formato, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é Literatura Infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

GONÇALVES, Laiza Karine. **A leitura do conto de fadas e o desenvolvimento do imaginário infantil**. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado) - PPG Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2009.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil brasileira**: história & histórias. São Paulo: Ática, 1985.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

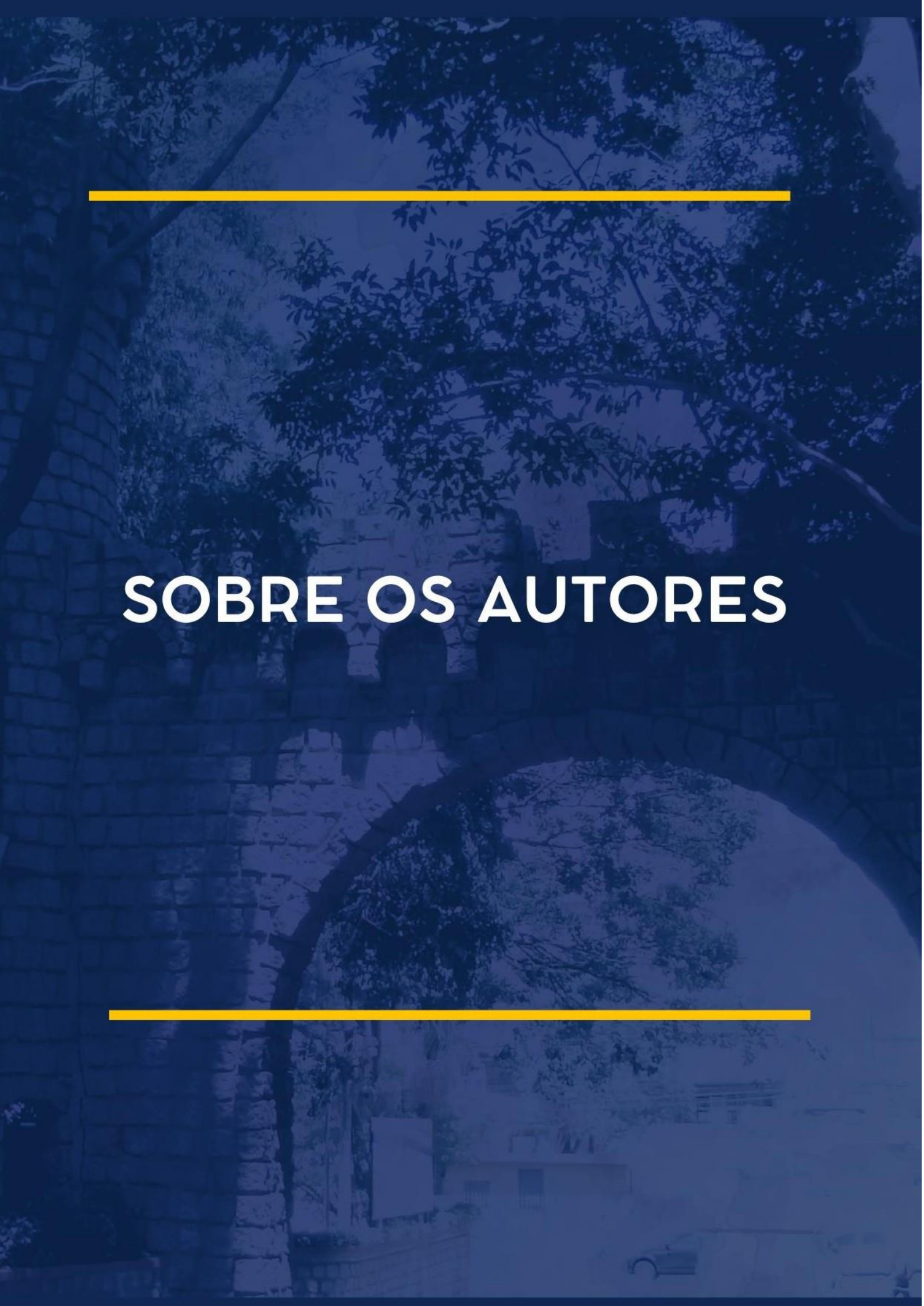
SERRES, Alain. **Como ensinar seus pais a gostarem de livros para crianças**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

VIGOSTSKI, Liev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOSTSKI, Liev S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina**. A Literatura Infantil na escola**. São Paulo: Global, 1981.

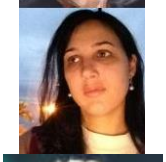
ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES Ligia Cademartori. **Literatura Infantil**: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1984.



# SOBRE OS AUTORES

ANGÉLICA HACKeNHAAR ReICHeRT

Mestranda no PPG Educação Unilasalle Canoas.
Professora no Colégio La Salle Medianeira.
Contato: angelica.202310428@unilasalle.edu.br.

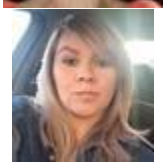


ANeLISe SCHUTZ

Doutoranda no PPG Educação Unilasalle Canoas.
Pedagoga no IFRS.
Contato: anelise.schutz@viamao.ifrs.edu.br

ARLeNe DO NASCIMeNTO BeZeRRA

Mestranda no PPG Educação Unilasalle Canoas.
Pedagoga na rede de Educação Básica do Amazonas.
Contato: arlenebezerra2017@gmail.com.



CARLA De JeSUS MONTeIRO CASTRO

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Pará (PPGSS/UFPA).
Mestra no PPG Educação Unilasalle Canoas.
Contato: ped.carlacastro@hotmail.com.

CARLOS ALBeRTO SOUZA De FReITAS

Mestre pelo PPG Educação Unilasalle Canoas.
Professor da Educação Básica no estado do Amazonas.
Contato: marcasf56@gmail.com

CLÁUDIO ANDRÉ DIeRINGS

Mestrando pelo PPG Educação Unilasalle Canoas.
Gestor do Colégio La Salle Niterói.
Contato: claudio.dierings@lasalle.org.br.

CLeDeS ANTONIO CASAGRANDe

Doutor em Educação.
Professor do PPG Educação Unilasalle Canoas.
Contato: cledes.casagrande@unilasalle.edu.br.

CLÓVIS TREZZI

Doutor em Educação.
Professor do PPG Educação Unilasalle Canoas.
Contato: clovis.trezzi@unilasalle.edu.br

CRISTIANe ROLLSING TeIXeIRA

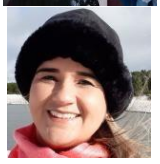
Mestra pelo PPG Educação Unilasalle Canoas.
Professora da rede municipal de Canoas e do estado do Rio Grande do Sul.
Contato: cristiane.teixeira@canoasedu.rs.gov.br

DALCIFRAN TAVeIRA De OLIVeIRA

Mestranda no PPG Educação Unilasalle Canoas.
Professora da SEDUC/AM., Codajás.
Contato: dalcifran260580@gmail.com.

DANIeLA RIVAS VALLeCILLO

Magíster en Educación Basada en Competencias,
Dirección de Postgrado, Universidad de Talca,
Profesional de Desarrollo Curricular.
Contato: drivas@utalca.cl



FABIANA MOReNO DAS NeVeS

Mestra pelo PPG Educação Unilasalle Canoas.
Docente da Educação Básica.
Contato: fabiana2005moreno@gmail.com

FRANCISCO GOMeS VIANA

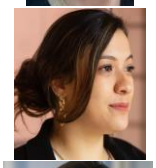
Mestrando pelo PPG Educação Unilasalle Canoas.
Contato: fgv.vianna13@gmail.com

GABRIeLA BIeGeR ReYeS

Mestra pelo PPG Educação Unilasalle Canoas.
Analista de Pesquisa Científica Sr. Unilasalle.
Contato: profgabrielareyes@gmail.com.

HILDeGARD SUSANA JUNG:

Doutora em Educação.
Professora do PPG Educação Unilasalle Canoas.
Contato: hildegard.jung@unilasalle.edu.br.



ISADORA GOBI PINTO

Mestra pelo PPG Educação Unilasalle Canoas.
Professora alfabetizadora da Rede Privada de Ensino de Porto Alegre/RS.
Contato: isadora.gobi@gmail.com.

IVeTTe DURÁN-SeGUeL

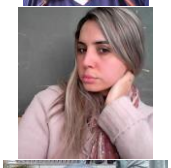
Doctora en Ciencias de la Administración, Departamento de Economía y Administración, Universidad Católica del Maule, Académica.
Contato: iduran@ucm.cl

JOSeLINe SePÚLVeDA-ARAYA

Magíster en Contabilidad, Departamento de Economía y Administración, Universidad Católica del Maule, Académica.
Contato: jsepulveda@ucm.cl

JOSIANe DA SILVA DOS SANTOS

Mestra pelo PPG Educação Unilasalle Canoas.
Professora da Rede Municipal de Educação Básica de Sapucaia do Sul.
Contato: jsnsantos1979@gmail.com

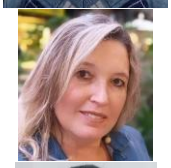


JÚLIA MARIA MARQUeS DUARTe

Doutoranda PPG Educação Unilasalle Canoas.
Contato: julia.202110318@unilasalle.edu.br.

MANUeL GOMeS MAFUCA

Mestre em Educação pela Unilasalle Canoas.
Irmão lassalista atuante em comunidades da África.
Contato: gomesmafuca@gmail.com.



MÁRCIA ReGINA DA SILVA

Doutora em Educação pela Unilasalle Canoas.
Professora da Rede Municipal de Ensino de Sapucaia do Sul/RS.
Contato: marcia.201910285@unilasalle.edu.br.

MARIA De NAZARÉ DA SILVA MOURA

Mestranda no PPG Educação Unilasalle Canoas.
Contato: maria.202312422@unilasalle.edu.br

MARIA DO PeRPeTUO SOCORRO CONTe SANCHeS

Mestra pelo PPG Educação Unilasalle Canoas.
Professora da Educação Básica no estado do Amazonas.
Contato: socorro.sanches@yahoo.com.br

MARYOLANDA TRINDADe LAGeS

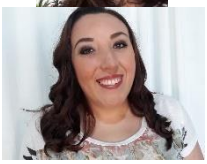
Mestra pelo PPG Educação Unilasalle Canoas.
Professora de Biologia e Cfb - Colégio Militar de Manaus
Contato: yolandalages@yahoo.com.br

MOANA MeINHARDT

Doutora em Educação.
Professora do PPG Educação Unilasalle Canoas.
Contato: moana.meinhardt@unilasalle.edu.br.

PATRÍCIA RODRIGUeS De ALMeIDA

Doutoranda no PPG Educação Unilasalle Canoas.
Contato: patricia.rdealmeida@gmail.com

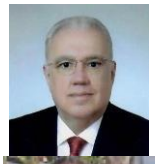


PRISCILLA ROSA FARIAS

Mestranda PPG Educação Unilasalle Canoas.
Orientadora Educacional - La Salle Esmeralda.
Conato: priscilla.rosa@lasalle.org.br

ROSANA PATRÍCIA MATTOS DA SILVA CARDOSO

Mestranda PPG Educação Unilasalle Canoas.
Contato: rosana.202310417@unilasalle.edu.br.



SeRGIO LUIZ SILVeIRA DIAS

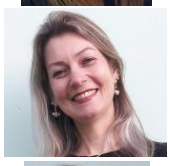
Mestre pelo PPG Educação Unilasalle Canoas.
Contato: sergio.dias@unilasalle.edu.br.

SILMARA COeLHO

Mestranda PPG Educação Unilasalle Canoas.
Contato: silmara.200515298@unilasalle.edu.br

SARITA CRISTINA OLIVeIRA DO SANTOS

Mestra pelo PPG Educação Unilasalle Canoas.
Docente da rede pública de Educação Básica do Município de Canoas/RS.
Contato: scristina.oli@gmail.com



SOLANe CRISTINA FeLICeTTI SANTIN

Mestra pelo PPG Educação Unilasalle Canoas.
Professora da rede municipal de Toledo e do Estado do Paraná.
Contato: solanesantin@gmail.com

TAMIReS ROOS DOS SANTOS

Mestranda PPG Educação Unilasalle Canoas.
Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do ensino privado.
Contato: tamires.202321418@unilasalle.edu.br

VANIA CRISTINA OLIVeIRA DA SILVA

Mestra pelo PPG Educação Unilasalle Canoas.
Contato: vaniacristina3101@gmail.com.